

”Ik moet meer lezen met mijn ogen en minder met mijn hart”.

Een exploratief onderzoek naar het leesonderwijs aan en de leesvaardigheid van laag opgeleide cursisten in de volwasseneneducatie.

Universiteit van Tilburg
M.H. Beukers
ANR:110853

.

”Ik moet meer lezen met mijn ogen en minder met mijn hart”.

Een exploratief onderzoek naar het leesonderwijs aan en de leesvaardigheid van laag opgeleide cursisten in de volwasseneneducatie.

M.H. Beukers
ANR:110853
Universiteit van Tilburg
Afstudeerrichting: Taalwetenschap
Interculturele Communicatie, specialisatie NT2 expert

Breukelen
December 2005

Begeleiders:
Dr. J.J.H. Kurvers
Dr. A. El-Aissati

Voorwoord

Het heeft dan wel een groot deel van 2005 geduurd, maar tot mijn grote vreugde is mijn scriptie naar het begrijpend leesgedrag van cursisten die met *De Nieuwe Ijsbreker* werken klaar. Met deze scriptie sluit ik een studie af die ik met veel plezier gevolgd heb. Na jaren in de praktijk te hebben gewerkt was het een genoegen om met een groep geïnteresseerde collega's in collegebanken diepgaander met het onderwijs aan volwassen allochtonen bezig te zijn. Ik heb zowel fijne mensen leren kennen, als ook meer kennis verkregen van een boeiend onderwerp. Jammer vind ik het dat de maatschappelijke context in enkele jaren zo veranderd is. Zo open als de maatschappij stond voor de allochtone medemens, zo afwijzend staan politiek en maatschappij er nu tegenover. Ik hoop en geloof dat dit van korte duur zal zijn en dat Nederland toch zal uitgroeien tot een aangenaam multiculturele samenleving, waaraan vanuit NT2-opleidingen zinvol kan worden bijdragen. Ook tijdens het werken aan het empirisch deel van mijn scriptie heb ik wederom gemerkt dat vele allochtonen even waardevol zijn als autochtonen in dit land.

Ik wens U veel leesgenot van mijn scriptie, die ik heb kunnen schrijven dankzij de goede begeleiding van meerdere personen, die ik hiervoor dan ook hartelijk dank.

Ria Beukers

December 2005

Samenvatting

In deze scriptie wil ik een antwoord geven op de twee volgende onderzoeksvragen, die voortkomen uit de praktijkervaring in het volwassenenonderwijs:

Onderzoeksvraag 1: in hoeverre sluit de instructie in begrijpend lezen die geboden wordt aan bij wat volgens de literatuur relevant is?

Onderzoeksvraag 2: zijn er, qua begrijpend lezen, factoren en zo ja welke aan te tonen die de weg naar lezen op niveau 2 belemmeren (trajecttoetsen NT2 lezen serie L.)

In de literatuur ben ik allereerst daartoe de voorwaarden voor en de doelen van begrijpend lezen nagegaan en heb ik vereisten van teksten en kenmerken van goede en slechte lezers opgezocht. Na een beschrijving van de methode *De Nieuwe IJsbreker* heb ik vervolgens onderzoek gedaan onder docenten, zowel om te ontdekken of zij al dan niet op verschillende wijzen instrueren/doceren, maar ook om hun ervaringen met begrijpend lezen vanuit de praktijk te inventariseren. Daartoe heb ik een enquête afgenomen onder vijf docenten die lesgeven aan de doelgroepen. Vervolgens heb ik op een niveau vergelijkbaar met dat van *De Nieuwe IJsbreker* leestaken gemaakt, waarmee ik, aanvullend op hetgeen het onderzoek onder docenten al opleverde, mijn vraagstelling onder cursisten heb kunnen toetsen. Daartoe heb ik 13 cursisten een zestal leertaken laten maken en ben ik nagegaan hoe zij te werk gingen bij het vinden van de antwoorden op de vragen. Ik heb ook de antwoorden geanalyseerd en met de cursisten gesproken aan de hand van de vragen en de observaties. Uit de conclusies die ik heb kunnen trekken komt als hoofdlijn naar voren dat deel 2 van de methode te moeilijk is om laag opgeleide cursisten zelfstandig niveau A2 aan te leren, aangevuld met 4,5 tot 6 uur per week instructie door een leerkracht, zoals wij in de praktijk aanbieden. In de methode *De Nieuwe IJsbreker* wordt overigens aanbevolen om wekelijks 9 uur klassikaal onderwijs aan te bieden, hetgeen we in de praktijk, door de nieuwe wetgeving, niet kunnen aanbieden. Cursisten brengen meer dan de methode aanbeveelt door in het Open Leercentrum-OLC en missen daardoor de nodige instructie. De hoofdlijn van de aanbevelingen die ik in hoofdstuk 6 heb opgenomen is in wezen: volg de handleiding en instructie van de methode *De Nieuwe IJsbreker*, inclusief de nodige instructietijd. Vooral deel 1 sluit aan bij belangrijke voorwaarden vanuit de literatuur en bij behoeften van de beginnende leerder, zoals uit mijn onderzoek gebleken is. Deel 2 is wel te moeilijk, omdat in te grote stappen, met te weinig oefeningen om je de stof eigen te maken, naar het einddoel wordt gewerkt.

Ria Beukers
Heycoplaan 24
3621 Wt Breukelen
0346-265166
mh.beukers@hccnet.nl

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Lezen in de literatuur	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Voorwaarden voor het begrijpend leren lezen volgens Vernooy	2
1.3	Doelen van het lezen in het NT2 onderwijs volgens Bossers	5
1.4	Grammatica als onderdeel van het begrijpend lezen volgens Hulstijn	8
1.5	Instructie door methode en docenten	8
1.6	Eisen aan teksten	11
1.7	Kenmerken van goede en zwakke lezers	13
1.8	Samenvatting	14
Hoofdstuk 2	Opzet van het onderzoek	15
2.1	Probleemstelling en onderzoeksvraag	15
2.2	Opzet van het onderzoek	15
	□ Instrumenten	15
	□ Informanten	19
	□ Dataverzameling	22
	□ Dataverwerking	22
Hoofdstuk 3	' <i>De Nieuwe IJsbreker</i> ': een beschrijving en analyse	24
3.1	Inleiding	24
3.2	Samenstelling leermiddelenpakket	24
3.3	Doelgroep	25
3.4	Doelen	25
3.5	Leerstof (in termen van kennis en vaardigheden)	26
3.6	Methode	30
3.7	Leerstofselectie	30
3.8	Leerstofordening	30
3.9	Taal aanbod	30
3.10	Aandacht voor de grammatica	31
3.11	Differentiatiestof en zelfstandig werken	31
3.12	Toetsen	32
3.13	Docentenhandleiding	32
3.14	Materiële aspecten	32
3.15	Samenvatting van <i>De Nieuwe IJsbreker</i>	33
Hoofdstuk 4	Onderzoek onder docenten: visie en didactiek	34
4.1	Inleiding	34
4.2	Het onderzoek	34
4.3	Samenvatting	48
Hoofdstuk 5	Onderzoek onder cursisten: leesgedrag	50
5.1	Inleiding	50
5.2	Het onderzoek	50
Hoofdstuk 6	Conclusies en aanbevelingen	62
6.1	Conclusies	62
6.2	Aanbevelingen	66
Literatuur		69
Sites		72
Begrippenlijst		73
Bijlagen		

Inleiding

Niet westerse allochtonen, die sinds de jaren zestig van de vorige eeuw in steeds grotere aantallen naar Nederland zijn gekomen, hebben tot in de jaren 80 met name vanuit de vrijwilligerswereld NT2-onderwijs gehad. Via contacten in de vrijwilligerswereld ben ik, als freelancer, in 1986 in het NT2-onderwijs gekomen. In de afgelopen 20 jaren hebben talrijke overheids- en niet-overheidsinstanties zich over het NT2-onderwijs ontfermd. Het NT2-onderwijs is daardoor, binnen de ontstane wet- en regelgeving, meer en meer ingekaderd in het reguliere onderwijs, met name in de Regionale Opleidingen Centra (ROC's). Ik ben in die ontwikkeling meegegaan en werk dan ook al vele jaren als NT2-docent, momenteel in dienst van het ROC Midden Nederland. In de praktijk van het NT2-onderwijs ben ik gaandeweg gaan twijfelen aan de effectiviteit van het NT2-onderwijs en dan met name aan het leesonderwijs. Uitstromende cursisten beheersen het begrijpend lezen vaak toch niet goed, naar blijkt bij vervolgttrajecten bij het ROC. Zij kunnen alleen goed technisch lezen. In 2003 publiceerde het Sociaal Cultureel Planbureau een rapport over de slechte doorstroom van autochtone kinderen naar hogere onderwijsvormen. Als het leerproces voor autochtone en allochtonen kinderen al zo moeilijk is, hoe zal het dan voor de allochtone volwassenen zijn om de vaardigheden te leren die nodig zijn om door te stromen naar hoger onderwijs? Wij hebben in Nederland een schriftelijke maatschappij waarin je goed moet kunnen lezen, en al lezend zelf informatie op moet zoeken. Houden wij er in het NT2-onderwijs wel voldoende rekening mee dat veel buitenlanders van huis uit geen leescultuur hebben. Zij hebben in hun thuisland ook vaak op een andere manier les gehad. Het leesonderwijs is niet gericht op het begrijpen van tekst, maar op het verklanken van tekst. Zoals een (laag opgeleide) cursiste me ooit zei: "de Koran moet je wel kunnen lezen (verklanken), maar hoeft je niet te begrijpen". De teksten die de cursisten in Nederland vaak zien, vallen onder de categorie informatieve teksten en er wordt een handeling van ze verwacht bijvoorbeeld een formulier invullen, op een ouderavond komen. Dit soort teksten wordt in veel landen, waar onze cursisten vandaan komen, niet aangeleerd. Volwassen tweede taalleerders moeten bij ons vanaf het begin dat zij op een NT2 les zitten al omgaan met de Nederlandse taal. Zij krijgen boeken in het Nederlands, de docenten leggen in het Nederlands uit en zij moeten zich ook meestal in het Nederlands met hun medecursisten onderhouden. Is dit wel effectief of kan het effectiever? Voor het echt begrijpen van teksten is volgens de literatuur gerichte instructie nodig. Zijn onderwijsveranderingen die zijn doorgevoerd vanuit de visie dat de mens meer gemotiveerd is als hij zelf verantwoordelijk is voor zijn leerproces, een visie die ook overgenomen is door de Regionale Opleidingen Centra (ROC), ook voor NT2-cursisten wel passend? Zijn ons competentiegericht en computerondersteund onderwijs wel geschikt voor, dan wel voldoende afgestemd op de allochtone medemens?

Vanuit bovenstaande vragen ben ik gekomen tot mijn onderzoeksvragen:

Onderzoeksvraag 1: in hoeverre sluit de instructie in begrijpend lezen die geboden wordt aan bij wat volgens de literatuur relevant is?

Onderzoeksvraag 2: zijn er, qua begrijpend lezen, factoren en zo ja welke aan te tonen die de weg naar lezen op niveau 2 belemmeren (trajecttoetsen NT2 lezen serie L.)

Voor de beantwoording van mijn onderzoeksvraag heb ik na literatuuronderzoek en analyse van de methode die we bij het ROC gebruiken, een enquête gehouden onder docenten en

een aantal leestaken onder cursisten afgenomen, met intensieve observaties tijdens de leestaken en interviews met de informanten achteraf.

In hoofdstuk 1 ga ik in op de literatuur inzake doelen en voorwaarden van begrijpend lezen, vereisten van teksten en kenmerken van goede en slechte lezers.

In hoofdstuk 2 zet ik de opzet van mijn onderzoek uiteen. Vanuit een korte schets van probleemstelling en onderzoeksvragen, geef ik weer met welke instrumenten en op welke wijze ik het onderzoek heb uitgevoerd. Bovendien geef ik hierin achtergrondinformatie van de groep van docenten en cursisten, die aan mijn onderzoek heeft deelgenomen

Hoofdstuk 3 gaat over de methode *de 'Nieuwe IJsbreker'*, de methode die ROC Midden Nederland tot voor kort altijd gebruikte voor het NT2-onderwijs. Omdat mijn informanten vanuit die methode leesonderwijs krijgen, was dit het logisch vertrekpunt van mijn praktijkonderzoek.

Hoofdstuk 4 geeft mijn onderzoek onder docenten weer. Dit onderzoek is er op gericht om te achterhalen of docenten onderling erg verschillen in de instructie begrijpend lezen, die zij hun cursisten geven. Bovendien is het erop gericht om in de praktijk docentenervaringen inzake begrijpend lezen te inventariseren.

Hoofdstuk 5 gaat over mijn onderzoek onder cursisten. Ik geef daarin de resultaten weer van een zestal leestaken die heb gemaakt en afgenomen bij 13 cursisten. Bovendien beschrijf ik daarin uitkomsten van gedane observaties en de achteraf gehouden interviews

Hoofdstuk 6 bevat conclusies en aanbevelingen.

Hoofdstuk 1 Lezen in de literatuur

1.1 Inleiding

Veel wetenschappers hebben zich de laatste decennia gebogen over de vraag hoe de mensen het beste kunnen leren lezen. Steeds meer groeide het inzicht dat het lezen een zeer complex proces is, waarbij zeer veel dingen tegelijkertijd moeten gebeuren, en dat het lezen niet door iedereen even goed beheerst wordt. Het lezen is in onze schriftelijke maatschappij een essentieel onderdeel van het onderwijsproces. Om verder te komen in de maatschappij, om informatie te begrijpen, om hogerop te komen moet er een redelijke vaardigheid in het lezen ontwikkeld zijn. Veel opzien baarde een publicatie van het Sociaal Cultureel Planbureau in 2003 over de slechte doorstroom van ook autochtone kinderen naar hogere onderwijsvormen (SCP, 2003). Als het leerproces voor autochtone en allochtonen kinderen al zo moeilijk is, hoe zal het dan voor de allochtone volwassenen zijn de vaardigheden te leren die nodig zijn om door te stromen naar hoger onderwijs? Een belangrijk te verwerven onderdeel voor deze doorstroming is een bepaalde vaardigheid op het gebied van lezen.

In eerste instantie is er in de diverse wetenschappelijke studies, veel geschreven over het lezen en de stappen die genomen moeten worden om tot het begrijpend lezen te komen bij kinderen maar de laatste decennia komt er door de groeiende migratiestroom ook steeds meer aandacht voor hoe allochtonen kinderen en volwassenen een andere taal leren (NT2 onderwijs).

Het concept lezen wordt in de literatuur niet altijd eenduidig geïnterpreteerd omdat het vanuit diverse invalshoeken, bijvoorbeeld de taalwetenschappen of de taalpsychologie bekeken kan worden. Wel wordt het begrip leesvaardigheid onderverdeeld in twee fases: de lagere orde processen, het technisch lezen en het verklanken van de woorden en de hogere orde processen, bijvoorbeeld de leesstrategieën, het afstemmen van het leesgedrag op het leesdoel, het reflecteren over de tekst. Veelal wordt aangenomen dat de lagere orde processen voor een groot deel voltooid moeten zijn, wil er ruimte vrijkomen om zich inhoudelijk op de tekst te richten. Bij het leren lezen in een andere taal geldt dat de leesvaardigheid onmiskenbaar een taalafhankelijke dimensie kent wat vooral voor de hogere processen van het lezen geldt. Als je eenmaal geleerd hebt om te lezen neem je diverse vaardigheden mee in de tweede taal en dat is onafhankelijk van de taal die je geleerd hebt als eerste taal (Bossers, 2002).

In het onderwijs wordt aan beide fases aandacht besteed, maar steeds meer komt de aandacht van het NT2 onderwijs te liggen op het begrijpend lezen; de meeste teksten lokken uit tot een handeling en die handeling kan alleen maar plaatsvinden als de tekst begrepen is. Bij begrijpend lezen is er altijd sprake van een wisselwerking tussen leesvaardigheid, taalvaardigheid en kennis van de wereld (Bossers, 1995), het is met behulp van denkprocessen verwerken van de informatie die door de schrijver in de tekst is opgeslagen. Het gaat er bij begrijpend lezen altijd om de gedachten en inhoud te begrijpen (Bossers, 2002).

De wetenschappelijke studies over het begrijpend lezen zijn lang niet eenduidig en leggen een ander accent op de diverse voorwaarden, die aan het begrijpend lezen ten grondslag liggen. Ook het leren van een tweede taal voor volwassenen kan op vele manieren gebeuren. Uit de veelheid van auteurs zijn er voor dit onderzoek drie gekozen te weten Vernooy (2001 & 2002), Bossers (1995 & 2002) en Hulstijn (1995 & 1999), die een duidelijk

accent geven aan de voorwaarden die noodzakelijk zijn voor het begrijpend leren lezen. De voorwaarden van Vernooy en Bossers overlappen elkaar ten dele. Hulstijn is gekozen voor zijn ideeën rond de grammatica, die bij Vernooy en Bossers een meer marginale rol speelt, maar die mijns inziens, vanuit mijn ervaring in het NT2 onderwijs, een belangrijke rol speelt bij het komen tot echt begrijpend lezen.

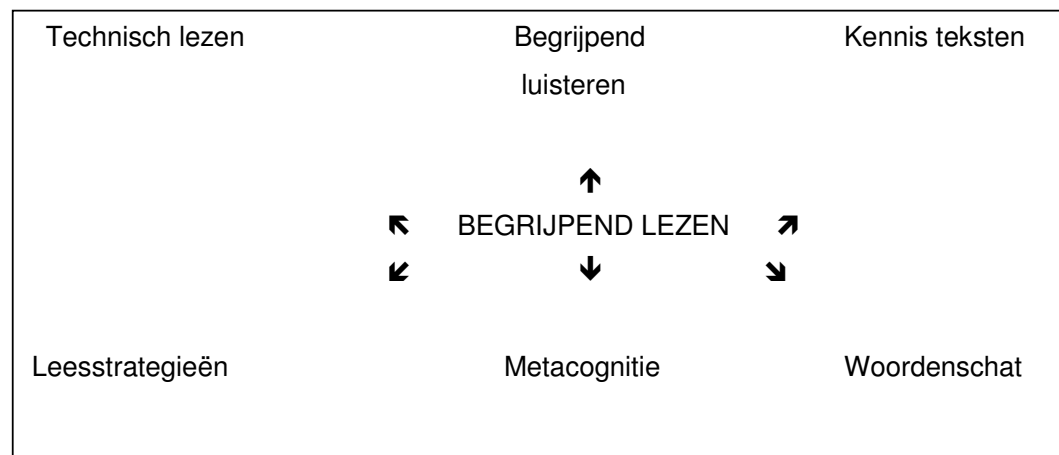
Omdat het begrijpend lezen volgens de literatuur onderricht moet worden, volgt daarna een paragraaf gewijd aan de instructie door de methoden en de docenten. Ook wordt de groep aangestipt waarin het leren plaatsvond, omdat de groep een belangrijke voorwaarde is in het leerproces van de cursist. Na de instructie volgt een beschrijving van de teksten omdat het leren in het NT2 onderwijs voor een groot deel plaats vindt aan de hand van teksten. Ondanks goed lesmateriaal, goede instructies, goede docenten en een goede leeromgeving blijven er verschillen ontstaan tussen de leesvaardigheid. In paragraaf 2.5 komen de kenmerken van goede en zwakke lezers aan bod.

1.2 Voorwaarden voor het begrijpend leren lezen volgens Vernooy

Volgens Vernooy (2000 & 2002) is het uiteindelijke doel van het lezen voor iedereen:

- Het nauwkeurig en vlot technisch kunnen lezen;
- Het kunnen begrijpen van de teksten en het kunnen leren van teksten;
- Het willen lezen van de teksten (gemotiveerd om er mee aan de slag te gaan) en het kunnen waarderen van de teksten.

Om dit te bereiken moet het onderwijs van het leesproces aan de volgende 6 voorwaarden voldoen, omdat al de factoren essentieel zijn voor het leren begrijpen van de teksten. Na het schema van Vernooy volgt een uiteenzetting over de precieze inhoud van de 6 factoren.



Schematisch overzicht begrijpend lezen volgens Vernooy (2002)

Technisch lezen

Onder het technisch lezen worden veel vaardigheden verstaan: vlot lezen, nauwkeurig lezen, lezen met een zekere snelheid zodat minder een beroep gedaan hoeft te worden op het werkgeheugen, herkennen van syntactische structuren en een zekere expressie tijdens het lezen. Bij het leesproces is het leren verklanken van de woorden en het koppelen van de klanken aan de grafische inhoud erg belangrijk. Door het verklanken van de woorden krijgt men een beeld over de woorden. Vernooy spreekt van een afgerond technisch leesproces als de woordherkenning geautomatiseerd is zodat de leerders vlot en zonder moeite en

nauwkeurig woorden kunnen identificeren. Tijdens het leren lezen dient op een systematische wijze de letter-klankkoppeling en auditieve synthese - ook wel het alfabetische principe genoemd - onderwezen te worden. Het begrijpen van het alfabetisch principe, n.l. dat gesproken taal uit klanken bestaat en dat letters naar klanken verwijzen, is absoluut noodzakelijk voor de ontwikkeling van nauwkeurig en vlot decoderen. Het goed begrijpen van het alfabetisch principe van de Nederlandse taal komt niet zonder instructie tot stand (Vernooy, 2000).

Of een cursist voldoende technisch kan lezen hoor je bij het hardop lezen. Als een cursist niet voldoende technisch kan lezen merk je dat door het spellen, haperen, aarzelen, pauzes nemen, opnieuw beginnen, herstellen bij het hardop leesproces. Wel heeft het hardop lezen meer met het verklanken van een tekst te maken dan met het begrijpen van een tekst. Het beschikken over een goede leesteknik is de belangrijkste voorwaarde voor een goed verloop van het begrijpend lezen.

Begrijpend luisteren

Veel luisteren is een goede voorbereiding voor de ontwikkeling van taal en woordenschat. Het leidt ertoe dat men beter de doelen kan begrijpen, waarop het begrijpend lezen zich richt. Daarnaast heeft men door de gesproken taal al kennis gemaakt met allerlei begrippen die ook in de geschreven taal aan bod komen. Het begrijpend kunnen luisteren naar de instructies en de intro's van de teksten helpt de cursist op weg naar het begrijpen van de inhoud van de leesteksten.

Bij het begrijpend luisteren gaat het er evenals bij het begrijpend lezen om de essentiële betekenis uit een tekst te halen.

Kennis van de teksten

Tijdens het begrijpend lezen probeert de lezer te begrijpen wat er in een tekst staat door de informatie uit de tekst te verbinden met de (voor-)kennis die hij reeds bezit. Hoe meer kennis van de wereld, des te gemakkelijker het is om een tekst te begrijpen. Begrijpend lezen is een actief, interactief proces dat het gebruik van voorkennis in relatie tot de inhoud van de tekst inhoudt. De lezers verbinden wat ze al weten met informatie uit de tekst. Hoe meer voorkennis ze bezitten, des te beter de lezer betekenis aan een tekst kan ontleen. Daarnaast speelt de bij de lezer aanwezige voorkennis over de teksten en tekstopbouw een rol. Deze kennis geeft vorm aan het proces van begrijpen en interpreteren van de tekst. De tekst wordt voor een lezer overzichtelijk als hij kennis heeft van de structuur van teksten. De tekststructuur verwijst naar de manier waarop ideeën in een tekst met elkaar verbonden zijn om een boodschap aan de lezer over te dragen. De tekststructuur heeft te maken met de manier waarop een tekst is opgebouwd, met de volgorde van zinnen, paragrafen en met de tekst in haar geheel bijvoorbeeld of het nu een artikel, een verhaal of een hoofdstuk uit een leerboek is. Inzicht hebben in de wijze waarop teksten opgebouwd zijn, is, naast het koppelen van de voorkennis aan de te lezen teksten, van groot belang voor het begrijpen van teksten.

Woordenschat

Het opbouwen van een woordenschat is een essentieel onderdeel van het begrijpend lezen. Voor het goed zelfstandig kunnen lezen is een omvangrijke woordenschat van ongeveer 5000 woorden een vereiste. Een tekst moet voor ongeveer 95% gedekt zijn, wil je deze

kunnen begrijpen. Vernooy baseert deze veronderstelling op de theorie van Fry: Kent iemand meer dan 5 à 10% van het totaal aantal woorden uit een tekst niet, dan heeft hij grote problemen met het begrijpen van die tekst. In het onderwijs moet veel aandacht besteed worden aan woordenschatontwikkeling. Dit kan o.a. door:

- Het aanbieden van veel woorden in de les.
- Directe instructie van de betekenis van bepaalde woorden; bijvoorbeeld woorden waar de cursist niet zelf achter komt.
- Preteaching van enkele woorden die in de les aan de orde zullen komen;
- Vanaf het begin veel laten lezen over allerlei soorten onderwerpen en in oplopende moeilijkheidsgraad.
- Ondersteuning van het leesonderwijs op de computer o.a. woorden oefenen op de computer.
- Herhaling en oefenen met de geleerde woorden.

Woordenschat is naast technisch lezen een belangrijke voorspeller voor het verloop van het begrijpend lezen.

Leesstrategieën

Voor het begrijpend lezen zijn het aanleren van onderstaande leesstrategieën onontbeerlijk:

- De tekst leren verbinden met voorkennis.
- Het stellen van leesdoelen.
- Het bepalen van oorzaak en gevolg.
- Voorspellen wat in de tekst zal staan.
- Tijdens het lezen steeds jezelf vragen stellen.
- Het construeren van schema's of visuele weergaven die een beeld geven van de inhoud van de tekst.

De leesstrategieën moeten in de loop van het onderwijs verder verfijnd worden, bijvoorbeeld door met steeds moeilijker wordende teksten te leren omgaan. Omdat mensen een zeer beperkte aandachtscapaciteit hebben moet het technisch leesproces voor het grootste deel voltooid zijn wil men zich op de leesstrategieën kunnen richten. Een mens kan zich niet op teveel dingen tegelijk richten.

Metacognitie

Onder metacognitie verstaat Vernooy de vaardigheid van het controleren, sturen en reflecteren op eigen denkprocessen. Het houdt in dat de cursist zelf sturing geeft aan het eigen leerproces. De metacognitieve strategieën die hij bij het lezen onderscheidt zijn de volgende:

- Plannen voor er gelezen gaat worden.
- Controleren van het begrijpen tijdens het lezen.
- Het checken van de resultaten na het lezen.

De leesstrategieën en de metacognitie overlappen elkaar.

De docent moet cursisten leren hun leesproces zo te sturen dat ze zich steeds afvragen: begrijp ik wel wat ik lees? Wat wil ik te weten komen? Komt mijn gedachte overeen met wat de tekst vertelt? Is dat niet het geval, dan moet de leerling de tekst herlezen en de betekenis van de tekst proberen te achterhalen.

Uit de praktijk blijkt dat ontdekkend leren, voorkennis activeren en problemen oplossen een positief effect op metacognitieve vaardigheden heeft. Goed begrijpende lezers zetten eerder metacognitieve strategieën in dan zwakke begrijpende lezers.

Metacognitie kun je meten door hardop-denken-protocollen of interviews af te nemen of door gestimuleerde tutoring, dit wil zeggen het door de docent voordoen van alle handelingen en daarna het leerproces begeleiden bij de cursisten. Cursisten met een lage metacognitieve vaardigheid zijn niet zo goed in staat zichzelf goed in te schatten. Vooral de woordkennis wordt vaak overschat. Zij weten niet precies wat het woord in deze context betekent. Dit idee komt ook terug in een artikel over het Nelsonproject in levende talen (Geldersen v, 2003). Daarnaast wijst Vernooy op de onmiddellijke feedback na het lezen van de teksten, dat een positief effect heeft op de metacognitieve vaardigheid.

1.3 Doelen van het lezen in het NT2 onderwijs volgens Bossers

Leren lezen kan vanuit verschillende visies beschreven worden. De bottom-up theorie gaat ervan uit dat het leerproces van beneden naar boven gaat. Eerst worden de letters, dan de woorden, dan de zinnen en de zinsdelen geleerd. Deze lagere processen beïnvloeden de hogere processen en er is slechts sprake van een lineair effect. Volgens deze theorie bestaat er een sterke relatie tussen taalonderwijs (met name vocabulaire- onderwijs) en leesonderwijs. De top-down theorie gaat er aan de andere kant vanuit dat het leesproces zich van boven naar beneden afspeelt. De lezers doen voorspellingen op basis van de context en van eigen kennis. Zij doen daarbij weinig een beroep op grafische informatie. De lezer probeert bij het lezen zijn voorspelling te checken. Bij deze verschillende visies van lezen horen het aanbieden van verschillende soorten leesoefeningen in het onderwijs. Een derde opvatting is een mix van de bovenstaande theorieën: de interactieve theorie. Deze theorie veronderstelt dat de lezer aan de geanalyseerde grafische informatie een zo plausibel mogelijke interpretatie probeert toe te kennen op basis van allerlei kennis die hij heeft. Bij deze theorie zet de lezer allerlei soorten vaardigheden in om de teksten te begrijpen. Deze laatste theorie benadrukt dat er in het NT2 onderwijs aandacht moet zijn voor allerlei soorten vaardigheden zodat de kennis flexibel ingezet kan worden. Op grond van deze opvatting komt Bossers met 7 doelen voor het NT2 leesonderwijs (Bossers, 1995).

Doel 1: Het snel opbouwen van de basisvocabulaire bestaande uit de meest frequente woorden van het Nederlands.

Door onderzoek zijn er lijsten bekend van de woorden die aangeleerd moeten worden. Deze woorden moeten aangeboden worden in teksten met zo weinig mogelijk onbekende woorden en de teksten moeten qua taalgebruik aangepast zijn aan de taalkennis van de NT2 leerder om effectief te zijn.

Doel 2: Het automatiseren van de herkenning van de woorden die tot de basisvocabulaire behoren.

Alle NT2 lezers zijn minder vertrouwd met het woordbeeld in een andere taal en hebben meer tijd nodig om een woord juist te identificeren. Soms herkent de lezer de woorden niet snel genoeg om het te kunnen begrijpen. NT2 lezers hebben relatief veel tijd nodig, om na de juiste identificatie van een woord, de betekenis snel te bepalen. Doordat het lezen langer duurt kan het begrip eronder lijden, omdat de woorden vastgehouden moeten worden in het werkgeheugen. De onbekendheid van woorden geeft een grote belasting op het

werkgeheugen en de lezer moet veel energie steken in het herkennen van de woorden. Daarnaast gaat het bij het tweede doel ook om het verklanken van de woorden, het omzetten van letters in klanken. Het niet voldoende geautomatiseerd zijn van dit proces is te zien aan het mompelen of fluisteren tijdens het lezen. Het automatiseren van de herkenning van de woorden kan bereikt worden door veel te lezen en de woorden veel in allerlei verbanden tegen te komen. Uit onderzoek en praktijk blijkt dat ervaren lezers en zwakke lezers zich onderscheiden in geautomatiseerde woordherkenning. Bij zwakke lezers blijven snelheid en precisie van woordherkenning vaak achter. Dit onderdeel van het leesproces, het omzetten van letters naar de betekenis, van het medium naar de boodschap noemt men ook wel de bottom-up benadering. Het is een noodzakelijk stap in het leesproces (Bossers, 1995).

Naast de nadruk op de woordenschat wordt in dit doel ook een minder grote rol toegekend aan de grammatica. Het gaat bij de grammatica vooral om het kunnen herkennen van zinsdelen en het bepalen van de relatie tussen hoofd en bijzin.

Doel 3: Het goed kennen en tijdens het lezen gebruiken van woorden en uitdrukkingen die betekenisrelaties aangeven.

Bij een tekst is de betekenis van de zin meer dan de betekenis van de afzonderlijke woorden en de betekenis van de tekst meer dan de verzamelde betekenissen van de zinnen uit de tekst.

Bij een tekst gaat het om de relatie, in welke soort dan ook, tussen de zinnen. Het gaat om de samenhang, de opbouw en welke betekenisrelatie de woorden afzonderlijk uitdrukken. Om een tekst te kunnen begrijpen moeten de relaties in een tekst duidelijk zijn. Op verschillende manieren worden relaties in een tekst weergegeven. Met de verwijswwoorden gaat men op zoek waarnaar iets verwijst en deze verwijswwoorden brengen ook samenhang in een tekst. Er zijn diverse vormen van verwijswwoorden namelijk persoonlijke, aanwijzende en betrekkelijke voornaamwoorden. Daarnaast kent een tekst verbindingswoorden. Deze woorden geven de aard van de betekenis aan, zoals tegenstelling, oorzaak, gevolg, reden of voorwaardelijkheid. Vaak worden hiervoor voegwoorden of bijwoorden gebruikt. Daarnaast kent een tekst ook een lexicale samenhang. Er komen verschillende woorden voor die naar hetzelfde verwijzen. Bossers wijst erop dat er door de NT2 lezers vaak over de verwijswwoorden en verbindingswoorden wordt heen gelezen en dat de betekenis voor hen niet altijd even duidelijk is.

Doel 4: Het goed kennen en tijdens lezen gebruiken van woorden en uitdrukkingen die functionele relaties aangeven.

Bij dit doel wordt gewezen op de noodzaak om te zien hoe teksten globaal zijn opgebouwd. Belangrijk is het herkennen van de signaalwoorden (bijvoorbeeld ten eerste.....ten tweede.....ten derde) en weten wat deze woorden met een tekst doen. Daarnaast valt onder dit doel ook het gebruik van grafische middelen zoals het herkennen van alinea's, tussenkopjes en gedachtestreepjes.

Doel 5: Het herkennen van teksttypen en het leren op welke wijze deze gewoonlijk in elkaar zitten.

Er zijn veel verschillende soorten teksten. In het onderwijs maken de cursisten met al die soorten teksten kennis. Deze vragen allemaal om een eigen uitwerking. In de cursus moeten

de cursisten leren om met deze verschillende teksten om te gaan. Deze teksten vragen om verschillende leesstrategieën en een andere manier van lezen. Soms kun je een tekst doorlezen en begrijpen omdat er veel redundant is in het verhaal. Andere teksten moeten zeer nauwkeurig gelezen worden omdat anders de gevraagde informatie niet gevonden wordt. Het doel van de tekst moet voor de cursist duidelijk zijn. Dit vraagt om duidelijk leesmateriaal dat weinig vakjargon bevat en geen tegenstrijdige informatie. Door goed materiaal leren de cursisten de kenmerkende vormen van allerlei soorten teksten kennen, hoe ze teksten kunnen onderscheiden, en hoe deze teksten in elkaar zitten.

Doel 6: Het zo efficiënt mogelijk leren gebruiken van de eigen kennis.

De achtergrondkennis wordt vaak gebruikt om ontbrekende kennis aan te vullen of af te leiden. Een titel kan bijvoorbeeld de achtergrondkennis activeren. Het begrijpen van de tekst kan alleen maar als de inhoud van de tekst in verband gebracht kan worden met de eigen kennis. Dit proces noemt men het top down aspect van het leesproces dat om een actieve rol van de lezer vraagt en aan het leesproces sturing geeft. De kennis die de lezer bezit zou moeten aansluiten bij de inhoud van de teksten. Bij anderstaligen is er vaak een andere soort kennis aanwezig. Zij leggen soms andere soorten verbanden dan de schrijver heeft bedoeld. Zeker als relaties niet expliciet aangegeven zijn, zullen lezers vanuit hun eigen kennis invulling geven. Bossers is er van overtuigd dat vooral zwakke lezers weinig of geen gebruik maken van wat ze zelf al weten. Zij denken dat alles in de tekst staat.

Doel 7: Het beheersen en goed kunnen toepassen van metacognitieve vaardigheden.

Onder metacognitie wordt verstaan het denken over het leerproces en diens gevolge handelen door middel van verschillende strategieën. De strategieën bepalen hoe een tekst gelezen moet worden, wat ze voorspellen op grond van een titel, waar ze de informatie kunnen vinden. En ze worden door de lezer aangewend voor, tijdens en na het lezen.

Onder de metacognitieve vaardigheden vallen:

1. Oriëntering op de taak. Wat is dit voor een tekst? Wil ik dit lezen? Kan ik dit lezen?
2. Plannen. Wat is het leesdoel? Op welke manier ga ik het lezen?
3. Bewaken van het proces. Begrijp ik het nog wat ik lees? Lees ik op de goede manier?
4. Sturen van het proces. Wat kan ik het beste doen als ik iets niet begrijp? Wat sla ik over?
5. Evalueren van de resultaten. Heb ik gevonden wat ik wilde, en wat wil ik er verder mee doen?

Bossers koppelt metacognitieve vaardigheden aan de strategieën die het lezen vereenvoudigen. Het is volgens Bossers moeilijk om de strategieën te onderzoeken, omdat het soms niet duidelijk is hoe de cursisten de strategieën gebruiken, of de cursisten de strategieën wel beheersen en of de strategieën die ingezet worden wel daadwerkelijk effectief zijn voor de teksten die ze nu aan het lezen zijn.

Metacognitieve strategieën kom je in de literatuur vooral bij verder gevorderde of hoger opgeleide cursisten tegen, maar Bossers pleit ervoor om deze vaardigheid ook bij de lageropgeleide cursisten te ontwikkelen. In elke fase van het leesproces zou de metacognitieve kennis een rol kunnen spelen.

1.4 Grammatica als onderdeel van het begrijpend lezen volgens Hulstijn

Onder grammatica kun je van alles verstaan. Hulstijn omschrijft grammatica in de ruimste zin: alles wat met de functie of betekenis van taalvormen te maken heeft, en alles wat met de verschillen tussen taalvormen te maken heeft (Hulstijn, 1995). Dit betekent dat er sterk uiteenlopende verschijnselen onder de grammatica vallen. Volgens Hulstijn kan het grammaticaonderwijs het verwervingsproces versnellen, doordat het de aandacht van de cursist vestigt op de regelmatigheid in taalverschijnselen. Het grammaticaonderwijs ordent de taalverschijnselen en het helpt in eerste instantie bij de receptieve vaardigheden. Eigenlijk is Hulstijn er van overtuigd dat er geen taal geleerd kan worden zonder grammatica en hij benadrukt dat de kennis van de grammatica onontbeerlijk is om tot het begrijpen van de teksten te komen en greep te krijgen op het taalsysteem. Wel ziet hij een andere rol voor het grammaticaonderwijs voor de verschillende leerders. Bij laaggeschoolde NT2 leerders en als de doelen niet boven niveau 2 van SVE Doelenboek (zie begrippenlijst) komen heeft het onderwijzen van expliciete grammaticaregels weinig effect. De grammatica is daar een ondersteunende vaardigheid, een middel en geen doel. De aandacht voor de grammatica is dan ondergeschikt aan de lees-, luister-, spreek- en schrijf-taken. Ten aanzien van de kennis rond de grammatica is ook Vernooij van mening dat voor de meeste T2 leerders de kennis van grammaticaregels geen doel, doch slechts middel is, om te komen tot impliciete, automatisch toepasbare kennis.

1.5 Instructie door methode en docenten

In het onderwijs wordt altijd gewerkt met een bepaalde methode. Deze methode moet gekozen worden op grond van een duidelijke planning voor taal en lezen, een instructie met een duidelijke leerlijn en een methode met expliciete strategieën en toetsen (Vernooij, 1997). Daarnaast moeten de teksten de lezer aanmoedigen om ze te willen lezen, aantrekkelijk zijn in woordgebruik en goed geschreven (Bossers, 1995).

Volgens de bovenstaande auteurs vindt het begrijpend leesproces niet plaats zonder gerichte instructie. In het onderwijs van het begrijpend lezen moeten op basis van de huidige wetenschappelijke kennis de volgende zaken een plaats krijgen:

1.

Volg de aanwijzingen uit de handleidingen. Onderzoek heeft aangetoond dat docenten die de handleidingen in hun geheel volgen meer resultaat krijgen uit hun onderwijsproces (Vernooij, 1997).

2.

Zorg voor een directe instructie. Geef als docent sturing aan het leerproces (Vernooij, 2002; Bossers, 1995; Hulstijn, 1999). Zorg ook dat er voldoende tijd voor de instructie is ingeruimd. Geef ook een gezamenlijke instructie. Het beste is eerst iets gemeenschappelijk te bespreken en daarna te gaan differentiëren (Vernooij, 2002). Wel zijn soms de zwakkere cursisten nog niet toe aan de groepsuitleg. Een nadeel van differentiëren is dat de cursisten niet zien hoe een ander het aanpakt. Zwakke cursisten leren het beste in een heterogene setting, waar ze ook veel kunnen leren van anderen.

3.

Geef naast groepsuitleg, ook individuele uitleg in kleinere groepen. Daar kan ingegaan worden op de vragen die leven en zo kan zwakke lezers meer instructie worden gegeven.

4.

Gebruik onderwijsvaardigheden tijdens het leren lezen, zoals voordoen, hardop denken, demonstreren, begeleiden van de toepassing van het geleerde en wanneer nodig het geven van pre- en reteaching aan risicolezers. Zwakke lezers profiteren vooral van veel voordoen.

5.

Leer cursisten vlot te decoderen. Hier moet gedurende de hele leerperiode aandacht aan besteed worden (bijvoorbeeld door het voordoen, of door het hakken en plakken van de woorden). Leer de cursisten ook steeds sneller te lezen zodat het werkgeheugen minder belast wordt (Bossers, 1995; Vernooy, 2002; Fry, 1963). Geef een goede instructie letter-klankkoppeling (Vernooy, 2002).

6.

Onderwijs woordenschat. Het is onmogelijk een tekst te begrijpen als de betekenis van individuele woorden niet bekend is. Deze woorden kunnen op veel manieren geleerd worden, uit een boek, via de computer, uit een woordenboek, maar het aanleren van de goede betekenis van de woorden moet gebeuren door instructie omdat het belangrijk is dat de woorden goed gesemantiseerd worden. Via de instructie krijgt de leerder de kans om te onderhandelen over de woordbetekenis en om de betekenis van de woorden te checken en feedback te krijgen (Strating & Vermeer, 1999; Bossers, 1995; Vernooy, 2002; Aarnoutse, 1991). Hierdoor kunnen eventuele misverstanden voorkomen worden. Tevens hoort hij de klank van de woorden en bij de uitleg worden de meeste woorden in verschillende contexten geplaatst zodat de leerder ook de nuances van een woord leert kennen.

De woordherkenning moet geautomatiseerd zijn, wil die niet alle aandacht opeisen en geen ruimte overlaten voor het begrijpen van de teksten (Bol, 1982; Bossers, 1995).

7.

Leer cursisten hun voorkennis te koppelen aan wat ze lezen; uit de literatuur blijkt dat een goede voorbereiding op de tekst essentieel is (Bossers, 1995; Bol, 1982). Hierbij moet de voorkennis geactiveerd worden of de docent moet zorgen dat er enige kennis aanwezig is om de teksten beter te kunnen begrijpen. Dit kan men doen door te praten over de titel, illustraties, door verwachtingen op te roepen over het onderwerp van het verhaal en door de eigen ervaringen van de lezer met het onderwerp te verkennen, door woordvelden te maken rond een thema of door de cursist iets te laten vertellen over het onderwerp. Om gebruik te kunnen maken van voorkennis, en daarom het leren wat te vergemakkelijken kiezen alle methodes thema's die voor de meeste NT2 leerders wel interessant en herkenbaar zijn en die dicht bij de cursist staan. Hoe dicht de thema's bij de cursist staan is afhankelijk van leeftijd, beroep, gezinssituatie, land van herkomst.

8.

Onderwijs kennis over de structuur en de opbouw van teksten (Vernooy, 2002; Bossers, 1995). Een goed inzicht in de tekststructuur maakt het begrijpen van de teksten gemakkelijker.

9.

Onderwijs expliciet signaalwoorden en andere woorden die een betekenis voor de tekst hebben (Bossers, 1995 en Vernooy, 2002).

10.

Onderwijs leesstrategieën waarvan onderzoek zegt dat deze zinlijk zijn. Daarbij moet gedacht worden aan:

- de tekst verbinden met voorkennis;
- het stellen van leesdoelen;

- het bepalen van oorzaak en gevolg;
- voorspellen wat in de tekst zal staan;
- tijdens het lezen steeds zelf vragen stellen;
- het construeren van schema's of visuele weergaven die een beeld geven van de inhoud van de tekst;
- samenvatten.

Deze leesstrategieën moeten een middel zijn om het doel, het begrijpen van teksten te bereiken. Om een tekst goed te begrijpen spelen naast leesstrategieën ook allerlei denkprotocollen een rol.

11.

Onderwijs een integrale aanpak van leesstrategieën, (voortgezet) technisch lezen, woordenschatontwikkeling, leesbeleving, motivatie en kritisch/waarderend lezen (Vernooy, 2002).

12.

Leer cursisten hun leesproces zo te sturen dat ze zich steeds afvragen of ze wel begrijpen wat ze lezen. Dit is een facet van de metacognitie. Daarnaast moeten de leesstrategieën vanaf het begin in een metacognitief kader geplaatst worden. Onderzoek laat zien dat het zelf sturing geven aan het leesproces van grote invloed is op het begrijpend lezen. Dit kan door in het leerproces aandacht te richten op de manier waarop de cursisten leren, door ze feedback te geven op hun leren, door ze zelf op zoek te laten gaan naar hun fouten, door hardop denkprocedures bij taken te laten uitvoeren, door een foutenanalyse, door de cursisten te leren om vragen te stellen over de tekst of het zoeken naar het ontbreken van bepaalde kennis in de tekst, (www.nap.edu/html). Ook het denken over het taalsysteem en de grammatica draagt bij tot metacognitie (Hulstijn, 1995).

De docenten moeten het onderwijsproces begeleiden en hameren op:

- herlezen
- verder lezen
- na het lezen nagaan of je de tekst begrepen hebt
- aanmoedigen om steeds sneller te lezen en
- leesstrategieën introduceren

13.

Moedig cursisten aan om veel en over allerlei onderwerpen te lezen (Bossers 1995 & 2002, Kurvers & Mooren, 1995; Honig, 2001; Hartveldt, 1990; Vernooy, 2001). In elke methode gaat men uit van gemakkelijke naar moeilijkere teksten. Het gemakkelijke is niet alleen een onderwerp waar ze redelijk goed in thuis zijn, maar ook de opbouw, het woordgebruik, de zinsrelaties en alles wat een tekst een tekst maakt

14.

Geef onmiddellijk feedback op het lezen van de cursist (Bossers, 1995; Vernooy 2002).

Vernooy wijst erop dat dit het best kan plaatsvinden in kleine groepjes. Hulstijn zegt dat deze feedback ook hun metacognitieve vaardigheden ten goede kan komen.

15.

Wees je als leerkracht bewust van je houding. Waar richt de instructie zich op, alleen op de verbetering of ook op het feit of het begrepen is. Zijn de docenten vooral gericht op het juiste antwoord op vragen (het product) of houden ze zich meer bezig met het proces? Hoe gaan de docenten met problemen om? Waar richt de docent zich bij de instructie vooral op: op

woordniveau, op zins-, op tekstniveau of anders. Hoe bewuster de leerkrachten zijn, hoe meer oog ze hebben voor de facetten van het lezen van hun cursisten.

Niet alleen leren de cursisten via het boek of van de docent, maar ze leren ook van elkaar. De cursisten zitten in een leeromgeving waar ieder op zijn manier leert. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een andere manier van de informatie verwerking door de cursisten, het meer visueel, auditief of verbaal gericht zijn. Zij vragen elkaar om een verduidelijking, leggen elkaar dingen uit soms in het Nederlands en soms in hun eigen taal. Naast deze positieve manieren van met en van elkaar leren zijn er ook andere leerstrategieën waar de cursisten niet veel van leren. Zij zeggen elkaar voor, zij schrijven het antwoord over van een ander of uit het boek, ze slaan vragen over. Deze manier van leren helpt niet mee om de teksten te begrijpen. Padron en Waxman (1988) onderscheiden in hun onderzoek de volgende factoren die het leesbegrip negatief beïnvloeden:

- het overslaan van stukken tekst die je niet begrijpt,
- zo snel lezen als je kan,
- elk woord nog eens nazeggen en
- overslaan van moeilijke vragen/oefeningen.

1.6 Eisen aan teksten

Omdat in de methodes van het NT2 onderwijs de taal onder meer geleerd wordt door middel van teksten worden aan de teksten duidelijke eisen gesteld. Een tekst is een beschrijving van de werkelijkheid. En een beschrijving is altijd schematisch. Zonder kennis van die werkelijkheid kan men nooit inzien hoe een dergelijke reconstructie in elkaar steekt. Westerlingen reconstrueren de beschreven werkelijkheid op hun eigen manier (Bol, 1982). Het is aan de makers van de methode en aan de docent om tijdens het leerproces de teksten voor alle cursisten begrijpelijk te maken.

1.6.1 Opbouw van de teksten

In elke methode gaat men van gemakkelijke naar moeilijkere teksten. Gemakkelijk kan niet alleen een onderwerp zijn waar cursisten redelijk goed in thuis zijn, maar ook de opbouw, het woordgebruik, de zinsrelaties en alles wat een tekst een tekst maakt. Er wordt in eerste instantie begonnen met verhalen en met korte zakelijke teksten. Daarna verhalen, versjes, simpele (korte) stripverhalen, aangepaste krantenverslagen, eventueel korte handleidingen en recepten. In tweede instantie komen dan de wervende teksten (reclame), advertenties in het algemeen, zoals flapteksten, aankondigingen, uitnodigingen, de weergave van een interview of gesprek. In derde instantie wordt het aanbod uitgebreid met allerlei tabellen, boekbesprekingen, lezersbrieven uit tijdschriften, en langere stukken tekst uit boeken met een zakelijke inhoud (Voogd, 2002).

Aan teksten (Vernooy, 2002; Voogd, 2002; Bossers, 1995 e.a.) moeten diverse eisen gesteld worden:

- de teksten moeten aantrekkelijk en duidelijk zijn;
- de teksten moeten ingebed staan in een context;
- de teksten moeten niet teveel voorkennis van de lezer vragen; de voorkennis is inherent aan het taalniveau van de cursist;

- het taalniveau van de teksten moet iets boven hun niveau zijn (Hulstijn, 1995; Hartveldt, 1990);
- de inhoud van de teksten moet wat voor de cursisten betekenen in hun leven;
- er moet geen idioom of beeldspraak in de teksten staan;
- de teksten moeten een duidelijke opbouw hebben;
- de teksten moeten vragen om een verschillende aanpak, andere leesstrategie en
- de teksten moeten niet teveel onbekende woorden bevatten.

1.6.2 Valkuilen in de teksten

Voogd (2002) geeft de volgende ordening van teksten die de teksten moeilijker kunnen maken:

- impliciete informatie. Er moet iets worden afgeleid dat er niet staat. Dit kan over de inhoud van de tekst gaan die impliciete voorkennis vereist of over namen die een zekere kennis veronderstellen over bijvoorbeeld het geslacht.
- moeilijke woorden of woorden met meer dan één betekenis. Aan woorden zit een gevoelswaarde die niet voor iedereen gelijk is. Wat betekent dit woord precies in deze context.
- veel onbekende woorden in een tekst. Teksten die tot 5 nieuwe woorden per 100 bevatten, zijn volgens Fry alleen geschikt om met hulp te lezen, bijvoorbeeld in een klas. Dit zijn teksten waar de instructie een belangrijke rol bij speelt. Nog meer onbekende woorden frustreert een cursist (Bossers, 1995).
- zinsverbanden (zinslengte, zinsbouw, en zinsstructuur, samengestelde zinnen). Hoe meer samengestelde zinnen een zin bevat des te moeilijker de zin is voor de cursist. Daarnaast worden de teksten moeilijker als het onderwerp in de zin ontbreekt of als de zinnen in niet chronologische volgorde staan.
- samenstelling van de tekst, de opbouw. De voor de schrijver logische verbanden binnen zinnen en tussen zinnen hoeven voor de cursisten niet duidelijk te zijn. Wat een logisch verband is, is cultuurbepaald. Als een verhaal geen logische opbouw of een chronologische volgorde in tijd kent maar bijvoorbeeld een terugblik, brengt dit vele niet zo ervaren lezers in verwarring.
- verwijswwoorden, signaalwoorden. Verwijswwoorden zijn woorden die verwijzen naar een voorafgaand woord of zinsdeel in dezelfde zin of de zin daarvoor. Als de afstand tussen bij elkaar horende woorden verder van elkaar ligt maakt dat het voor een cursist moeilijker. Daarnaast is een tekst moeilijker te begrijpen naarmate die tekst meer verwijswwoorden bevat. De signaalwoorden in een tekst moeten de lezer houvast geven, maar als deze woorden onbekend zijn brengen die woorden de lezer alleen maar in verwarring. De woorden die structuur geven aan de tekst moeten expliciet onderwezen worden, omdat er vaak over heen wordt gelezen.
- lijdende vorm. Deze vorm komt in de spreektaal niet zo vaak voor en is daarom moeilijker voor de lezer.
- idiomatische uitdrukkingen, metaforen en spreekwoorden. Elke vorm van figuurlijk taalgebruik maakt de teksten erg moeilijk. Het wordt door de cursisten niet goed begrepen en men komt er zelf vaak niet uit omdat het cultureel bepaald is en veel uitdrukkingen niet in de woordenboeken terug te vinden zijn.
- tekeningen. Deze zijn vaak cultuurbepaald en soms moeilijk te interpreteren.

- de plaats van de illustraties.

1.7 Kenmerken van goede en zwakke lezers

Ondanks een goede instructie blijven er verschillen bestaan tussen lezers. Goed lezen is de beheersing van technisch lezen, het voorspellend lezen, diverse leesstrategieën, kennis van de wereld (top down) en op basis daarvan betekenis verlenen aan een geschreven tekst.

Het voorspellen in een andere taal is moeilijk als er een gemis of gebrek is aan woordenschat in de T2, of als de cursisten een geringe kennis over de ordening van een taal hebben, bijvoorbeeld niet voldoende zicht hebben op de zinsbouw of de woordvorming, geen of een andere kennis van de wereld hebben of omdat ze moeite hebben om snel te lezen.

Goede lezers kenmerken zich door een zekere mate van flexibiliteit. Ze zetten alle soorten kennis in en passen voortdurend en welbewust hun manier van lezen aan de eigenschappen en het leesdoel aan. Zij maken gebruik van leesstrategieën en reflecteren over de tekst. Zij hebben meestal ook een duidelijker beeld van de woordbetekenissen (Cain, 2004).

Zwakke cursisten kenmerken zich door een of meerdere van de onderstaande factoren:

- Niet geautomatiseerde woordherkenning en daardoor een te grote aanslag op het korte termijn geheugen. Hierdoor is er voor de cursisten niet voldoende ruimte in het werkgeheugen om zich te richten op het begrijpen van de teksten. Bij zwakke lezers blijven snelheid en precisie van woordherkenning vaak achter.
- Geringe woordenschat. Zij kunnen de woorden lezen (verklanken), maar de woorden niet begrijpen.
- Geringe kennis van de woordvorming.
- Niet alle betekenissen van het woord kennen. Zij bijten zich vast in de ene betekenis die ze kennen.
- Het niet goed kennen van de betekenis van het woord.
- Het niet bekend zijn met de signaalwoorden, verwijswwoorden, verbindingswoorden.
- Het niet goed kunnen toepassen van de leesstrategieën die voor de desbetreffende tekst vereist worden.
- Het ontbreken van de voorkennis of het niet op de juiste manier inzetten van hun voorkennis. Dit hangt vaak samen met een geringe kennis van de wereld.
- Anders denken dan de schrijver bedoelt.
- Niet weten hoe het taalsysteem in elkaar zit. Bijvoorbeeld geringe kennis van de zinsvolgorde.
- Niet flexibel zijn in het toepassen van hun vaardigheden. Sterke lezers zetten alle soorten kennis in en passen voortdurend en welbewust hun manier van lezen aan de eigenschappen en het leesdoel aan. Zwakke lezers kunnen dat niet. Zij lezen alles op dezelfde manier.
- Geen goede afleidingen kunnen maken uit de tekst op grond van impliciete informatie.
- Het niet gebruikmaken van beeldmateriaal bij de tekst zoals de plaatjes.
- Het niet kunnen herkennen van de tekstenkenmerken of de tekststructuur.
- Het niet reflecteren op het eigen leesgedrag (Westhof, 1987).
- Het niet goed kunnen maken van voorspellingen.

Beginnende en zwakke lezers lezen elk woord van de tekst, soms heel lang bestuderend wat er staat, en zijn niet in staat om te scannen of te skimmen (Bernardt, 1991).

1.8 Samenvatting

Samenvattend blijken er volgens mij, een 10-tal factoren van invloed te zijn op het begrijpend lezen.

1. Technisch lezen
2. Woordenschat
3. Begrijpend luisteren
4. Kennis van de onderwerpen, achtergrondkennis
5. Kennis van de tekststructuur
6. Leesstrategieën
7. Metacognitie
8. Woorden en uitdrukkingen die betekenisrelaties aangeven
9. Woorden en uitdrukkingen die functionele relaties aangeven
10. Grammatica.

Bovenstaande factoren hangen nauw met elkaar samen, omdat het begrijpend lezen altijd een wisselwerking is tussen leesvaardigheid, taalvaardigheid en kennis van de wereld. Het is de taak van de docent om cursisten tot een zo goed mogelijke wisselwerking te brengen dat ze de teksten probleemloos gaan begrijpen (Voogd, 2002; Bossers, 1995). Omdat het begrijpend lezen onderricht moet worden via een methode, werd paragraaf 2.5 gewijd aan de voorwaarden die een goede instructie kenmerken op grond van allerlei wetenschappelijke inzichten. Ook werd daar de groep aangestipt waarin het leren plaatsvond omdat deze groep soms een deel van de instructie overneemt. Na de instructie volgde in paragraaf 2.6 een beschrijving van de teksten omdat bij het leren in het NT2 onderwijs de teksten de ingrediënten zijn waarvan wordt uitgegaan om de taal aan te leren. Willen deze teksten daadwerkelijk effect sorteren dan moet er aan de teksten eisen gesteld worden. Wel blijkt dat teksten door allerlei verschillende oorzaken soms niet begrijpelijk zijn voor de lezers. Er blijven verschillen tussen lezers bestaan. De zwakke lezers variëren op een of meerdere punten van de betere lezers en deze punten zijn weer terug te voeren op het niet voldoen aan de voorwaarden van Vernooy (2001, 2002) of de doelen van Bossers(1995).

Hoofdstuk 2 Opzet van het onderzoek

In het vorige hoofdstuk werd de vraag beantwoord wat in de literatuur als de meest belangrijke aspecten van begrijpend lezen in een tweede taal worden beschouwd. Dit hoofdstuk gaat over de onderzoeksopzet van deze studie. Ik beschrijf in dit hoofdstuk achtereenvolgens de probleemstelling en de onderzoeksvraag (paragraaf 2.1), de instrumenten (paragraaf 2.2), de twee groepen van informanten (paragraaf 2.3), de dataverzameling (paragraaf 2.4) en de wijze van dataverwerking (paragraaf 2.5).

2.1 Probleemstelling en onderzoeksvraag

In de praktijk van het NT2-onderwijs aan laag-opgeleide volwassenen is me vaak opgevallen dat uitstromende cursisten het begrijpend lezen in het Nederlands als tweede taal niet goed beheersen. Ze kunnen vaak wel technisch lezen, maar niet voldoende begrijpend lezen. Dat leidde tot de vraag of het onderwijs in begrijpend lezen dat wij bieden aan laagopgeleide NT2 leerders wel adequaat genoeg is en wat precies de problemen zijn van cursisten bij begrijpend lezen in het Nederlands. Dat is temeer relevant omdat uit de praktijk (leservaring) ook blijkt dat voor laagopgeleide cursisten het niet voldoende begrijpend lezen een struikelblok is voor hun verdere ontwikkeling.

Dit bracht mij tot de volgende onderzoeksvragen:

Onderzoeksvraag 1:

In hoeverre sluit de instructie in begrijpend lezen die geboden wordt (in de methode en door de docenten) aan bij wat volgens de literatuur relevant is?

Onderzoeksvraag 2:

Zijn er factoren aan te tonen die de weg naar begrijpend lezen op niveau 2 NT2 belemmeren en zo ja, welke zijn dat dan vooral? Met niveau 2 wordt het niveau bedoeld zoals dat in de trajecttoetsen NT2 lezen serie L (ICE, 2000) gemeten wordt.

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de instructie in de methode en in de klas, de tweede vooral op het leesgedrag van de cursisten in relatie tot de instructie en de teksten die aangeboden worden.

2.2 Opzet van het onderzoek

• Instrumenten

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden werd de literatuur onderzocht op aspecten die belangrijk geacht worden voor het begrijpend lezen, werd de methode die gebruikt wordt in de instelling geanalyseerd op de aanpak van begrijpend lezen en werden vijf docenten geïnterviewd over hun visie op en aanpak van begrijpend lezen. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, werd aan een aantal cursisten gevraagd een aantal representatieve leestaken te maken. De cursisten werden daarbij geobserveerd en naderhand geïnterviewd. Dit resulteerde in de volgende vijf verschillende instrumenten:

1. Literatuuronderzoek: op zoek naar volgens de literatuur belangrijke aspecten van begrijpend lezen.
2. Methode *De Nieuwe Ijsbreker*.
3. Enquête docenten en afnemen ervan middels interviews.
4. Leestaken.

5. Interviews tijdens de afname.
6. Checklist observaties.

2.2.1 Specificeren van literatuur over begrijpend lezen

Voor de volledigheid wordt hier de literatuur nog even vermeld, die al in hoofdstuk 1 besproken werd. De eerste onderzoeksvraag betrof immers de relatie tussen instructie en wat volgens de literatuur belangrijk is. Allereerst ben ik de relevante literatuur nagegaan. Aan welke voorwaarden moet zijn voldaan om begrijpend te kunnen lezen, zowel wat betreft het leesproces van het begrijpend lezen, als wat betreft de instructie en de methode. Bij het aanleren en verwerven van een taal gaat het om het leren verwerken van de betekenis en de structuur. Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden bestudeerde en beschreef ik, aan de hand van het werk van diverse wetenschappers als Vernooy en Bossers, de voorwaarden die noodzakelijk zijn voor het begrijpend leesproces bij anderstalige cursisten. Omdat het begrijpend lezen onderricht moet worden via een methode, ben ik vervolgens de voorwaarden nagegaan die een goede instructie kenmerken op grond van allerlei wetenschappelijke inzichten. Na de instructie volgt een beschrijving van de teksten omdat bij het leren in het NT2 onderwijs de teksten de ingrediënten zijn waarvan wordt uitgegaan om de taal aan te leren. Willen deze teksten daadwerkelijk effect sorteren, dan moeten er aan de teksten eisen gesteld worden. Door allerlei verschillende oorzaken zijn teksten soms niet begrijpelijk voor de lezers. Er blijven verschillen tussen lezers bestaan. De zwakke lezers variëren op een of meerdere punten van de betere lezers, analyseer ik vervolgens, en deze punten zijn weer terug te voeren op het niet voldoen aan de voorwaarden van Vernooy (2001&2002) of de doelen van Bossers (1995). In hoofdstuk 1 is dit gedeelte uitgewerkt.

2.2.2 De Nieuwe Ijsbreker

De cursisten (de informanten voor mijn onderzoek) hebben leren lezen via de methode *De Nieuwe Ijsbreker* (Liemberg e.a., 2000 & 20001). *De Nieuwe Ijsbreker* is een communicatieve NT2-methode voor laag opgeleide volwassenen en is een herziening van de methode *De Ijsbreker*. Daarmee was dit het logisch vertrekpunt van mijn praktijkonderzoek, voordat ik op docenten en cursisten kon 'afgaan'. Allereerst heb ik een analyse gemaakt van de werkboeken en de handleidingen van deel 1 en deel 2 van *De Nieuwe Ijsbreker*. Ik heb dit gedaan volgens de leergangbeoordeling van Hulstijn (1995), een standaard op dit gebied.

2.2.3 Enquête docenten

Het volgende instrument, na analyse van literatuur en *De Nieuwe Ijsbreker*, betrof een enquête onder docenten, met als doelen:

- achterhalen of de docenten onderling erg verschillen in de instructie begrijpend lezen, die zij hun cursisten geven en
- praktijkervaringen van docenten inventariseren inzake het niveau van begrijpend lezen onder cursisten.

Daartoe heb ik een vragenlijst gemaakt (zie bijlage A)

Naast algemene vragen over de methode, gaat het in de vragenlijst om:

- Stappen in het leesproces en
- Didactiek

Het deel 'Stappen in het leesproces' is grotendeels gebaseerd op Bossers en Vernooy, zoals uitgewerkt in het literatuurhoofdstuk.

Het deel 'Didactiek' (met name instructie) is voor een groot deel gebaseerd op de studie 'Vernieuwingen inzake begrijpend lezen', volgens C.A.J. Aarnoutse (1991)

De vragenlijst heb ik eerst uitgeprobeerd op een docent die niet meedeelde met dit onderzoek, maar die wel ervaring heeft met deze methode en deze doelgroep. Aan de hand van dit interview is de definitieve vragenlijst ontwikkeld en deze vormde de leidraad voor mijn gesprekken met vijf docenten (bijlage A).

2.2.4 Leestaken en tekstcategorieën

Mijn volgend instrument betrof leestaken voor cursisten. Gekozen is voor teksten waarbij de diverse aspecten van het begrijpend lezen in de vragen (en aangevuld door nabespreking van de taken) aan de orde moesten kunnen komen. Tevens moest het materiaal aansluiten bij de bestaande leergang waaruit de informanten les krijgen. Bij de ontwikkeling van de taken werd gebruik gemaakt van teksten die overeenkomen met de moeilijkheidsgraad van de Ijsbreker. (Hierbij werd ook gebruik gemaakt van de leergang "Nieuwe Buren, leerlijn 1", de website www.margoo.be en materiaal van het Open Leercentrum-OLC). Voor de leestaken heb ik bovendien gezocht naar een combinatie van onderwerpen uit het dagelijks leven van de cursisten en onderwerpen die wat verder weg staan. Daarnaast heb ik gezocht naar verschillende vormen van schriftelijk materiaal.

De teksten, verwerkt in de zes leestaken, betroffen:

- een nieuwsbrief van een school;
- een conversatie tussen diverse mensen tijdens een bezoek aan de bouwmarkt;
- een situatie van kiespijn in het weekend;
- een hondje dat een prijs wint;
- krantenkoppen waarbij de inhoud voorspeld moest worden en
- informatie over de verschillende vormen van slapen.

Om de leestaken zo betrouwbaar mogelijk te maken werden de taken eerst in een pilot van een, qua doelgroep vergelijkbare, groep van vier cursisten individueel afgenomen. De afname bij deze groep leverde een herziening van de taken op. Het woordgebruik in diverse teksten werd aangepast, de teksten werden qua lay out en indeling overzichtelijker gemaakt, de vragen die voor iedereen onbegrijpelijk waren, werden eruit gehaald en de instructietaal werd gelijk gemaakt aan de taal die in *De Nieuwe Ijsbreker* gebruikt wordt.

Bijlage B geeft een meer gedetailleerde verantwoording van de in mijn onderzoek gebruikte leestaken.

De zes leestaken werden voorzien van in totaal 99 verwerkingsvragen. De vragen zijn grotendeels schriftelijk gesteld (deels multiple choice en deels open vragen), een beperkt aantal vragen is mondeling gesteld. Bijlage C geeft een overzicht van de afzonderlijke leestaken en de vragen die bij de leestaken zijn gesteld.

Bij de ontwikkeling van de vragen bij de teksten is er rekening gehouden met het feit dat er allerlei facetten van het begrijpend lezen aan bod kwamen. In mijn onderzoek onderken ik de volgende hoofdindeling van 'facetten van het begrijpend lezen' ofwel tekstcategorieën:

1. Vragen over tekstkenmerken, bijvoorbeeld vraag 1.1: wat voor tekst is het, of vraag 2.1: wat is het onderwerp van het plaatje?
2. Vragen over achtergrondkenmerken, bijvoorbeeld vraag 1.9: op welke middag hebben de kinderen vrij?

3. Vragen over woordbetekenissen, bijvoorbeeld vraag 4.10: wat is een ander woord voor certificaat?
4. Vragen waarbij betekenissen afgeleid moeten worden: interpreteren, bijvoorbeeld vraag 2.9: gaan Ali en Bob de volgende dag helpen met het verven en het behangen?
5. Vragen waarbij de cursist zoekend moet lezen, bijvoorbeeld vraag 2.4: waar zijn Ali en Bob in het eerste deel van de tekst?
6. Vragen over lexicale samenhang, bijvoorbeeld vraag 2.12: voor welk woord wordt **die** gebruikt?
7. Vragen over functionele samenhang op lager niveau, bijvoorbeeld vraag 2.7: hoe laat is het ongeveer als ze naar de Gamma gaan?
8. Vragen over functionele samenhang op hoger niveau, bijvoorbeeld vraag 4.12: wat zou de beste titel voor dit verhaaltje zijn?
9. Mondelinge vaardigheid (mondeling gestelde vragen). Hierbij was het de bedoeling na te gaan of cursisten eventueel mondeling gestelde vragen beter begrepen dan schriftelijke, bijvoorbeeld vraag 3.12: waarom gaat Jean naar een onbekende tandarts? Of: vertel in je eigen woorden dit verhaal.
10. Expliciete leesstrategieën (mondeling gestelde vragen): hierbij was de bedoeling of de instructietaal van de Nieuwe Ijsbreker begrepen werd. Bijvoorbeeld vraag 3.17: wat is de titel van tekst 2 of vraag 6.15: welke vragen van tekst 5 zijn moeilijk?

Deze uitsplitsing in tekstcategorieën is enerzijds gebaseerd op de literatuur en anderzijds zo ingericht dat er een zo goed mogelijke bijdrage aan de te beantwoorden onderzoeksvragen uitgehaald kan worden. De meeste van deze 10 categorieën zijn weer onderverdeeld in meerdere subcategorieën. Elke van de 99 vragen heb ik ingedeeld in een (of meerdere) van de gekozen tekstcategorieën, zie bijlage D. De vragen moesten in dit schema passen. Voor sommige vragen was de keuze niet gemakkelijk, omdat ze ook onder een andere categorie zouden kunnen vallen. Bijvoorbeeld: een cursist zou een tekst verkeerd kunnen interpreteren, omdat hij bepaalde woorden misschien niet kent. Zo'n vraag past in de categorie 'interpreteren', maar vanwege de mogelijke moeilijkheid van zo'n vraag had deze ook in de categorie 'woorden' kunnen worden opgenomen. Afgezien hiervan zijn ook vragen onder meerdere categorieën opgenomen. Deze zijn in bijlage D met een sterretje aangegeven. Het gaat hier vooral om de mondelinge vragen, die over facetten gaan uit de andere tekstcategorieën, zij het in mondelinge vorm. De beoordeling van de leesteksten, in het hoofdstuk Onderzoek cursisten, is daardoor, bij 99 vragen, deels gebaseerd op 115 antwoorden en niet op 99 antwoorden.

De leestaken werden door de informanten individueel gemaakt. In verband met de tijd werkten soms twee informanten in hetzelfde lokaal aan de taken. Zij hadden geen contact met elkaar. Er werd gekozen om niet met een woordenboek te werken tijdens de taken, omdat het raden van de woorden uit de tekst een te onderzoeken item was.

2.2.5 Interviews tijdens de afname

Na voltooiing van de leestaken werd de informant geïnterviewd over de wijze waarop hij/zij de taak en de vragen had aangepakt. De vragen van de 6 leestaken werden stuk voor stuk met de cursisten doorgenomen. Door middel van dergelijke interviews zou er meer en diepere informatie over het leesgedrag aan het licht kunnen komen.

Naast aandacht voor algemene vragen over de leestaken heb ik ook besproken wat me opviel tijdens de observatie van de leestaken, om zodoende de indrukken uit de observaties aan te vullen met de eigen visie van de informant. Vragen, die tijdens de interviews aan bod kwamen, waren onder andere: waar heb je het goede antwoord gevonden, waarom heb je dit antwoord aangekruist, waarom denk je dat dit een goede titel is, wist je al wat een woord betekende of heb je het geraden. Je keek vaak terug. Waar was het moeilijk in de tekst. Of je keek haast nooit terug, waarom niet, wist je het al?

Het vraaggesprek na afloop van de leestaken is essentieel om meer zicht te krijgen op de metacognitieve vaardigheden van de cursisten.

2.2.6 Checklist observaties

Met hulp van een checklist (bijlage E – checklist, met uitwerkingen) werden de informanten tijdens de uitvoering van de leestaken geobserveerd. Aan de hand van de literatuur waren observatiepunten opgesteld. Door observatie werd gekeken hoe de informanten met de leestaken aan de slag gingen. Tijdens de pilot werden er de volgende punten bijgevoegd: zoeken de cursisten op de goede plaats voor het antwoord, hoe lezen ze (met mondbewegingen, hardop of anders). Naar aanleiding van de pilot werd de definitieve observatielijst samengesteld. Doel van de observatie was: hoe pakt de informant de leestaak aan en wat voert hij precies uit tijdens het lezen. Hoe leest hij/zij, hoe maakt hij een leesopdracht en wat vindt hij gemakkelijk of moeilijk. Het gaat niet alleen om het antwoord, maar ook om hoe hij aan het goede antwoord komt. Daarbij is bij het bespreken van de vragen ook gebruik gemaakt van de observatie zoals de onderzoeker het had waargenomen. De observatiepunten waren onder andere het leesgedrag van de informant, waar hij/zij zoekt in de tekst, leest hij/zij de hele tekst alvorens naar de vragen te gaan, wordt er gepland, wordt er teruggeslagen naar eerdere vragen, worden er vragen overgeslagen, waarom die vraag zo moeilijk was (als het lang duurde voordat de vraag werd ingevuld).

- **Informanten**

De informanten in dit onderzoek zijn volwassen, laagopgeleide tweede taalleerders, die, in de meeste gevallen, als inburgeraar een verplichte cursus Nederlands als tweede taal (NT2) volgen bij het ROC Midden Nederland in de regio. Het doel is om de leerders door middel van een inburgeringscursus binnen een jaar niveau KSE2/A2 te laten behalen.

De doelgroep bij het ROC Midden Nederland in de regio bestaat uit laagopgeleide leerders en uit leerders die om wat voor reden dan ook niet in staat zijn naar de stad Utrecht te gaan. Leerders met een hogere vooropleiding worden, volgens afspraken met de gemeentes, doorgestuurd naar de stad Utrecht. De cursisten die binnen ons inburgeringstraject vallen, zijn wel in het Latijnse schrift gealfabetiseerd en hebben minimaal zes jaar onderwijs in eigen land gevolgd. In de inburgeringsgroepen zitten ook vaak wat oudkomers die in het verleden om wat voor reden dan ook niet in staat zijn geweest om een traject te volgen. Van de 13 informanten hebben er 10 een semi- intensief traject gevolgd van ruim 11 uur per week, waarbij *De Nieuwe IJsbreker* als basismethode werd gebruikt. Drie informanten kregen slechts zes uur onderwijs per week. Twee informanten, die op het moment van het onderzoek geen les meer kregen, maar in het uitstroomtraject zaten, benaderden de onderzoeker zelf om mee te mogen doen aan deze leestaken. In Breukelen en Maarssen werden de docenten en de groepen door mij als onderzoeker benaderd. De leestaken

werden afgenomen op basis van vrijwilligheid. Wel had het meedoen aan de eerste sessie tot gevolg dat de informant ook aan de tweede sessie mee moest doen. Dit viel voor zeven informanten niet mee. Drie van de zeven informanten hadden angst om aan de tweede sessie mee te doen maar deden wel uit zich zelf mee. De groep bestaat uit acht mensen uit een groep in Maarssen, drie mensen uit een andere groep in Breukelen, en twee uitgestroomde cursisten. Als selectie criterium werd gesteld dat de informanten op weg zijn naar niveau 2 wat het lezen betreft. De onderzoeker benaderde zelf de cursisten die de docent aanwees als geschikt om mee te doen aan dit onderzoek.

Er werd met deze groep gewerkt, en niet met een groep die nog aan het begin van het leerproces stond, omdat de informanten over enig taalniveau moesten beschikken om duidelijk te maken wat ze aan het doen waren. Zowel de leestaken als de interviews vereisen van de cursisten een zekere mate van taalvaardigheid in het Nederlands, zowel schriftelijk als mondeling.

De T2 vaardigheid van de informanten van dit onderzoek is nog zeer beperkt en niet iedereen had dezelfde uren NT2 onderwijs gehad of was even ver in het leesproces.

Het taalniveau waarover alle informanten beschikten is als volgt te omschrijven:

- Zij beschikken over een geringe taalvaardigheid. Ze kunnen enigszins uit de voeten in zaken die betrekking hebben op de eerste levensbehoeften.
- Zij kunnen eenvoudige taken uitvoeren waarbij slechts geringe mondelinge/schriftelijke communicatie vereist is.
- Nederlandstalige mensen die gewend zijn aan de omgang met anderstaligen, hebben behoorlijk wat moeite met hen te communiceren. Zij moeten hun taalgebruik en tempo aanpassen.

Aan deze studie namen 13 volwassen tweede taalleerders mee, uit drie verschillende lesgroepen, en die allen op weg zijn naar niveau A2. Tabel 1 geeft een overzicht van de informantgegevens, afkomstig uit de dossiers.

Tabel 1 Overzicht informantgegevens.

Informant	Leeftijd in jaren	M/V	Moedertaal	Meer talen	Aantal jaren opleiding	Verblijfs-duur	NT2 onderwijs
1	27	M	Tamazigt	Ja	9	1,5 jaar	480 uur
2	39	V	Arabisch	Ja, beetje	12	5 jaar	480 uur
3	22	V	Dari	Ja, beetje	5	4,5jaar	450 uur
4	24	V	Dari	Ja, beetje	7	4,5jaar	450 uur
5	42	V	Farsi	Ja, beetje	14	9 jaar	450 uur
6	35	V	Servisch	Ja, beetje	10	6,5jaar	450 uur
7	35	V	Dari	Ja, beetje	12	5jaar	600 uur
8	22	V	Lingala	Ja, Frans	6	3jaar	480 uur
9	22	V	Arabisch	Ja, beetje	12	4jaar	400 uur
10	50	V	Engels	Nee	6	5jaar	250 uur
11	35	V	Spaans	Nee	12	2jaar	480 uur
12	30	V	Spaans	Ja, beetje	12	1,5jaar	400 uur
13	32	V	Arabisch	Ja, Engels	14	6jaar	600 uur

Het aantal uren onderwijs dat de cursist gevolgd had, was niet bij alle informanten exact na te gaan. Deze informanten hebben elders wat onderwijs genoten (Asielzoekerscentrum, via een schriftelijke cursus, of via een kort intensief traject dat zij om diverse redenen moesten afbreken). Het aantal uren betreft dan ook schattingen.

In het onderzoek gaat het om twaalf vrouwen en een man, van wie de gemiddelde leeftijd bijna 32 jaar is. De informanten hadden acht verschillende moedertalen: drie Arabisch, drie Dari, twee Spaans, een Engels, een Tamazigt, een Farsi, een Servisch en een Lingala. De verblijfsduur is zeer verschillend. De eerste informant is in februari 1996 naar Nederland gekomen en de twee laatst aangekomen informanten zijn 1,5 jaar geleden naar Nederland gekomen. Elf cursisten hebben naast hun moedertaal kennis van een of meerdere talen. Dit varieert van zeer beperkt tot een gedegen kennis van een andere taal. Zeven informanten zijn via het Engels in het Latijnse letterschrift gealfabetiseerd en een informant via het Frans. Zeven informanten zeiden meer dan 10 jaar onderwijs gevolgd te hebben in eigen land, maar dit onderwijs was bij sommige informanten soms maar een of twee dagen per week. Zij zijn ondanks hun hogere opleiding toch in deze groepen voor laagopgeleide cursisten geplaatst door gezinsomstandigheden, gezondheidsproblemen, het niet kunnen volgen van een ander traject of door geringere studievoordigheden. Vier informanten volgen het traject om meer Nederlandse taal te leren en om zich beter te kunnen redden in de Nederlandse samenleving, het traject sociale redzaamheid. Negen informanten willen of moeten doorstromen naar een beroepsopleiding waar zij naast een oriëntatie op een beroep ook aan een verbetering van de Nederlandse taal werken, bijvoorbeeld een geïntegreerd traject. Verdere achtergrondgegevens over de informanten staan in bijlage F.

De vijf docenten in dit onderzoek werken al langer dan 10 jaar in het onderwijsveld en hebben veel ervaring met de doelgroep van *De Nieuwe IJsbreker*. De achtergrond van de docenten is verschillend: twee docenten komen van de pedagogische academie, een docent is andragoloog, een historica en een Neerlandica. Zij hebben een of meerdere groepen lesgegeven met *De Nieuwe IJsbreker* gedurende plusminus twee of meer dagdelen per week. Vier van de docenten hadden ook gewerkt met de eerdere versie van de IJsbreker. Twee van de docenten zijn ook werkzaam in het alfabetiseringsonderwijs.

- **Dataverzameling**

De gesprekken met de docenten, die ik heb gehouden in de periode 8 maart tot 14 april 2005, varieerden van ruim één uur tot 2,5 uur en werden door de meeste docenten als heel verhelderend ervaren. Deze gesprekken vonden plaats nadat eerst in februari 2005 een gesprek aan de hand van de enquête had plaatsgevonden met een docent die niet met dit onderzoek meedeelde, maar wel met deze doelgroep en methode werkzaam was geweest. Aan de hand van haar opmerkingen vonden er enige veranderingen plaats in de vragenlijst. Alle 5 de ondervraagde docenten zitten al langer dan 10 jaar in het onderwijsveld en hebben veel ervaring met de doelgroep van *De Nieuwe Ijsbreker*. Zij hebben een of meerdere groepen lesgegeven met *De Nieuwe Ijsbreker* gedurende plusminus twee of meer dagdelen per week. Vier van de docenten hadden ook gewerkt met de eerdere versie van de Ijsbreker. Twee van de docenten zijn ook werkzaam in het alfabetiseringsonderwijs. Alle gesprekken heb ik op tape opgenomen.

In februari 2005 vond ook de pilot van de leestaken plaats met 4 cursisten die allen op weg naar niveau 2 waren, het niveau waar het onderzoek zich op zou gaan richten. De leestaken werden per informant afgenomen in twee sessies, bij iedereen te beginnen met de eerste drie leestaken. Aan de hand van wat aanpassingen vond het echte onderzoek plaats. De dataverzameling vond bij drie informanten uit Breukelen plaats onder leestijd, maar in een aparte ruimte. Bij de andere 10 informanten vond het plaats in OLC tijd (Open Leercentrum, zelfstandig bezig zijn met gegeven opdrachten van de docenten). De sessies vonden plaats van 25 februari 2005 tot 8 april 2005.

Bij de uitvoering van de taken werd er geen tijdsdruk uitgeoefend. Alle informanten mochten zelf beslissen hoelang ze over de taken deden. De situatie was niet voor iedereen gelijk. De meeste informanten konden in een lokaal rustig aan de taken werken, maar voor sommige informanten was de ene sessie wat rommeliger dan de andere, omdat er meerdere mensen in het lokaal aanwezig waren. De onderzoeker was voor iedereen dezelfde en was van geen van de informanten docent geweest, al kenden de meeste informanten de onderzoeker wel doordat zij aanwezig was in de OLC-tijd. Het observeren van het leesgedrag vond plaats, terwijl de informanten de leestaken maakten.

De nabespreking van de taken liep van 9 maart 2005 tot 30 juni 2005. Bij deze bespreking trad de onderzoeker weer in de rol van docent en gaf uitleg over de gemaakte fouten. Met 11 van de 13 cursisten zijn de teksten en hun fouten nabesproken. Met twee informanten vond er geen nabespreking van hun gemaakte fouten in de teksten plaats: een informant gaf te kennen er geen tijd voor vrij te willen maken en de andere informant was voor langdurig verlof naar haar land van herkomst.

- **Dataverwerking**

Bij de zes leestaken, afgenomen bij de 13 cursisten, hoorden 99 vragen, grotendeels schriftelijke, maar deels ook mondelinge vragen. De antwoorden op de vragen zijn geanalyseerd met behulp van SPSS. In de analyses is met name gekeken naar twee aspecten van het begrijpend lezen. Allereerst is nagegaan of er verband is tussen de scores op de leestaken en diverse achtergrondgegevens zoals aantal jaren onderwijs, de mate waarin cursisten gevorderd waren in het lesboek, zij-instromer zijn of niet, verblijfsduur in Nederland, tijdsduur van de taken en het stellen van hulpvragen. Op de tweede plaats is gekeken welke factoren van begrijpend lezen kennelijk meer of minder problematisch waren.

Daarbij is gekeken naar de subcategorieën die eerder besproken zijn. Omdat het maar om een klein aantal cursisten ging, bieden de uitkomsten vooral indicaties.

Van de observatiegegevens heb ik een samenvattende analyse gemaakt, over alle cursisten heen. Met de observatiegegevens en de gegevens uit de diepte-interviews te samen heb ik bovendien, voor een volledig beeld van het leesgedrag, een analyse kunnen opstellen van het verwerkingsgedrag van de antwoorden, het schrijven, de motivatie, de concentratie en het leesgedrag sec (gebruik van vinger bij de tekst, onderstrepen van de woorden e.d.)

De gesprekken met de docenten werden op tape opgenomen en heb ik aan de hand van de vragen van de vragenlijst kunnen uitwerken in onder meer een samenvattende analyse.

Hoofdstuk 3 ‘De Nieuwe Ijsbreker’: een beschrijving en analyse

3.1 Inleiding

Als reactie op diverse ideeën rondom de verwerving van een vreemde taal in een eng verband, vooral gericht op grammatica en drill-onderwijs, ontstond in de jaren zeventig de brede visie van taalvaardigheid. In deze visie deed de taalhandeling haar intrede: welke taalfuncties heeft de leerder nodig en welke noties en begrippen moet hij daarvoor leren en beheersen? Bij deze benadering wordt gebruik gemaakt van het feit dat de tweede taal een omgevingstaal is en dat de taalfuncties en de woordenschat die geleerd moeten worden, moeten aansluiten bij het dagelijks leven, zodat het geleerde ook meteen toepasbaar is. Deze benadering wordt de functioneel-notionele benadering genoemd, ook wel de natuurmethode of de communicatieve methode (Hulstijn, 1995). In deze benadering worden de taalregels niet expliciet onderwezen, maar dienen deze opgemaakt te worden uit direct T2 gebruik, dat gebaseerd is op normaal spreektaalgebruik. Op bovenstaande benadering is *De Nieuwe Ijsbreker* (Liemberg e.a., 2000-2001) voor het grootste deel gebaseerd. *De Nieuwe Ijsbreker* is een herziening van *de Ijsbreker* uit 1994. *De Nieuwe Ijsbreker* heeft als doel om in te spelen op de veranderende onderwijsopvattingen, waarin het klassikaal onderwijs heeft plaatsgemaakt voor zelfstandig en flexibel leren. Daarom wordt er in deze herziening meer aandacht besteed aan:

- flexibilisering van leren en lesgeven,
- zelfstandig werken,
- spreek- en schrijfvaardigheid.

In dit hoofdstuk bespreek ik *De Nieuwe Ijsbreker* aan de hand van de leergangbeoordeling van Hulstijn (1995): samenstelling leermiddelenpakket, doelgroep, doelen, leerstof (in termen van kennis en vaardigheden), methode, leerstofselectie, leerstofordening, taalaanbod, aandacht voor de grammatica, differentiatiestof en zelfstandig werken, toetsen, docentenhandleiding en de materiele aspecten.

Bij het onderdeel leerstof blijft de bespreking beperkt tot het onderdeel lezen. Bij deze bespreking heb ik gebruik gemaakt van de methode zelf als van de twee handleidingen die bij de methode horen.

3.2 Samenstelling leermiddelenpakket

De leergang bestaat voor de cursist uit twee delen, elk bestaande uit een werkboek en een woordenschrift. Het werkboek bevat teksten, taalwijzers, begrippen, buitenschoolse opdrachten, woordenlijsten en oefeningen met de te leren woorden en begrippen. In het woordenschrift staan voornamelijk oefeningen rondom de woorden die in het hoofdstuk aangeboden worden. Bij de twee delen *Ijsbreker* hoort een uitgebreid multimediaal oefenprogramma op cd-rom waarmee cursisten kunnen oefenen met luisteren, verstaan, woordenschat en grammatica. De inhoud van de cd-rom bij *Ijsbreker* deel 1 en 2 is voor een groot deel gelijk aan de inhoud van werkboek en woordenschrift. Wel biedt de cd-rom méér oefeningen en ook een grotere variatie aan oefenvormen. Het multimedialprogramma van *De Nieuwe Ijsbreker* is volgens een vast stramien opgebouwd en de vaardigheden die via de multimedia aangeboden worden kunnen ook getoetst worden. De cursisten hebben ook de mogelijkheid enkele video's te bekijken, de cd kent een groot aantal afbeeldingen (themaplatten) en de cd-rom is uitgerust met een elektronisch woordenboek met vertalingen in de talen Arabisch, Turks, Spaans, Frans en Engels. Voor *Ijsbreker* 1 en 2 geldt dat alle

vaardigheden naar keuze met het multimedialprogramma óf met het werkboek en woordschrift gedaan kunnen worden, met uitzondering van lezen, spreken en schrijven. Via de iconen op de computer kan extra uitleg over de vormen en de grammatica verkregen worden of de uitspraak nog eens gehoord worden (Zie website www.Ijsbreker.nl). Naast het cursistenpakket zijn er ook audio-cd's los te verkrijgen.

In het Open Leercentrum is de cursist ingelogd in een eigen programma. Hier wordt alles van de cursist bijgehouden: het soort en aantal oefeningen, zijn scores, zijn persoonlijke woordenlijst. De computer selecteert voor de cursist, op grond van zijn prestatie, ook herhaal oefeningen per hoofdstuk. Het docentenpakket bestaat uit het volledige cursistenpakket, met daarnaast een uitgebreide docentenhandleiding en bijbehorende docenten cd-rom en de audio-cd's. Op deze cd-rom staan de toetsen voor de vaardigheden lezen, spreken en schrijven, kopieerbladen bij enkele oefeningen in het werkboek, studiewijzers, audioscripts, extra grammatica oefeningen, een installatiehandleiding bij de netwerkversie van Ijsbreker Multimedia en een handleiding bij de docentenmodule van Ijsbreker Multimedia. De studiewijzers zijn aan te passen aan de lesgroepen. Op de audio-cd's staan de luisterteksten met luisteroefeningen, zeg-na oefeningen en taalriedels.

3.3 Doelgroep

De Nieuwe Ijsbreker is een basisleergang Nederlands voor anderstalige volwassenen met weinig vooropleiding. De groep die de makers van *De Nieuwe Ijsbreker* voor ogen staat, heeft in eigen land minimaal drie à vier jaar lagere school gehad tot maximaal enkele jaren vervolgonderwijs. Om met Ijsbreker te werken hoeven cursisten nog geen Nederlands te spreken, maar ze moeten wel zijn gealfabetiseerd in het Latijnse schrift. Men gaat er in de handleiding aan voorbij vanuit welke taal de cursisten gealfabetiseerd zijn en wat dit aan extra's vraagt voor hun leerproces. *De Nieuwe Ijsbreker* is niet geschikt voor zelfstudie maar voor intensief groepsonderwijs (minimaal 9 uur per week). Deel 1 en 2 neemt ongeveer 500 tot 600 uur in beslag waarvan ongeveer 150 uur is ingeruimd voor zelfstudie.

3.4 Doelen

Deel 1 leidt op tot KSE1 (A1) en deel 2 tot KSE2 (A2) (zie begrippenlijst) op het gebied van alle vaardigheden. Voor lezen op KSE1 niveau moeten de volgende vaardigheden beheerst worden:

- Herkennen en begrijpen van woorden, tekstdelen en verbanden tussen woorden en tekstdelen, bijvoorbeeld de volgorde, verwijzing, reden/ oorzaak, tegenstelling.
- Herkennen en begrijpen van de essentie van een tekst, bijvoorbeeld: het belangrijkste onderwerp, het belangrijkste communicatieve doel van de tekst
- Snel opzoeken van termen, begrippen, (plaats)namen, getallen/ bedragen in bijvoorbeeld authentieke teksten, alfabetische lijsten en brieven.

Voor het lezen op KSE2 niveau moeten dezelfde vaardigheden beheerst worden, op een wat hoger niveau, aangevuld met de volgende vaardigheid:

- Voorspellend lezen door gebruik te maken van kennis op het terrein van woordgebruik en het verloop van zinnen.

Bij beide niveaus gaat het nog om onderwerpen die dicht bij de cursist staan of waarmee ze in het dagelijks leven, op school of in het werk te maken krijgen. Bij lezen wordt zowel bij KSE1 als KSE2 gebruik gemaakt van informatieve teksten, instructieve teksten en persuasieve teksten. Bij KSE2 zijn de teksten uitgebreid met geformaliseerde teksten.

Deze doelen worden bereikt door het primaire doel wat *De Nieuwe IJsbreker* voorstaat namelijk het vergroten van het begrip van de tweede taal in een aantal dagelijkse situaties. Het lezen bij *De Nieuwe IJsbreker* (Handleiding¹, *De Nieuwe IJsbreker*, 27) richt zich voor een groot deel op het opzoeken van informatie en om die informatie te verwerken. Er is in de methode veel aandacht voor ondersteunend lezen, dat wil zeggen: het leren van nieuwe woorden, het opbouwen van woordbeelden en het wennen aan zinspatronen en aan grammaticale structuren.

3.5 Leerstof (in termen van kennis en vaardigheden)

3.5.1 Taalspecifieke componenten

De leerstof wordt cyclisch aangeboden en er is een duidelijk onderscheid in diverse vaardigheden. Deze worden met kopjes in het cursistenmateriaal vermeld. Zij zijn in de hele methode op dezelfde wijze gerangschikt.

Er is in de methode een duidelijk verschil aangebracht in de intensieve en extensieve leesteksten. Bij de extensieve leesteksten gaat het om het opzoeken van informatie en dat moet binnen een bepaalde tijd gebeuren. Er wordt dan duidelijk aangegeven dat er geen tijd is om de hele tekst te lezen. *De Nieuwe IJsbreker* wijst er in de handleiding op dat de teksten steeds sneller gelezen moeten worden. Door het sneller lezen van de teksten vindt er een minder grote belasting plaats van het werkgeheugen.

De leerstof is thematisch geordend. Thema's zijn: personalia, tijd, vervoer, kleding, relaties, wonen gezondheid, familie. De thema's zijn gekozen op grond van interesse en relevantie voor de doelgroep, al spelen leeftijd, gezinssituatie, land van herkomst, plaats in de maatschappij ook een rol bij het al dan niet aanslaan van de thema's bij de cursisten. De onderwerpen sluiten aan bij de onderwerpen die aan bod komen in het vak Maatschappelijke Oriëntatie, al worden de onderwerpen niet synchroon gegeven. Maatschappelijke Oriëntatie kan pas vanaf boek 1 plaatsvinden terwijl diverse onderwerpen al wel in het eerste boek besproken worden.

De Nieuwe IJsbreker biedt in bescheiden mate grammaticale structuren aan. Er wordt weinig specifiek op de grammatica ingegaan, al worden de grammaticale structuren die aan bod komen wel daarna geoefend. Via de multimedia kunnen de cursisten ook kennis nemen van de grammatica, terwijl ze door de extra oefeningen op de CD ROM van de docent, die voor de cursisten uitgeprint kunnen worden, kunnen oefenen.

De Nieuwe IJsbreker biedt in de eerste twee jaargangen 1400 leerwoorden aan waarvan 800 woorden in het eerste deel en 600 woorden in het tweede deel. Deze woorden staan naast de teksten waarin ze voorkomen en worden geoefend. Deze woorden zijn gekozen op basis van relevantie en frequentie. In deel 1 komen 525 woorden voor uit het Basiswoordenboek Nederlands van De Kleijn en Nieuwborg (Wolters Noordhoff, Groningen, 1991) en in deel 2 komen ongeveer 300 woorden voor uit het Basiswoordenboek Nederlands van De Kleijn en Nieuwborg (Wolters Noordhoff Groningen, 1996). Dit woordenboek wordt gebruikt als referentie voor tekstdekking bij het Staatsexamen voor het diploma Nederlands als tweede taal, programma 1.

Er wordt niet expliciet aandacht gegeven aan de signaalwoorden, verwijswwoorden, verbindingswoorden. Doordat het een communicatieve methode is komen er vooral verbindingswoorden en verwijswwoorden voor die in de spreektaal gebruikt worden. Er is geen specifieke aandacht voor schriftelijke verbindingswoorden, zoals in tegenstelling tot.

Vanaf het begin van de methode wordt er aandacht besteed aan de spelling van de woorden en de klanken van de woorden. Hiervoor zijn vele schrijfoefeningen en wat auditieve oefeningen beschikbaar. Deze oefeningen staan mede in dienst van het leesonderwijs. De interpunctie komt summier aan bod: het gebruik van de hoofdletters, de punten.

In het woordenschrift is ruimte voor de vertaling van het woord in de eigen taal. Daarnaast zijn er 5 steuntalen op de computer.

Achterin de boeken staat een woordenlijst, waarin de verwijzing naar elk woord of begrip is opgenomen. Elk woord verwijst naar dat hoofdstuk en die tekst waarin het de eerste keer voorkwam of waar het uitgebreid behandeld was.

Het boek richt kortstondig de aandacht op het woordenboek, maar de methode gaat er in principe vanuit dat de cursisten hiermee om kunnen gaan. Het ordeningssysteem van het woordenboek, telefoonboek, gouden gids wordt als bekend verondersteld

Er is weinig aandacht voor het inslijpen van syntactische patronen. Vanaf het begin worden zogenoemde begripsvragen bij de teksten gesteld, omdat men vooral gericht is op de inhoud van de teksten.

De leesteksten lopen op in moeilijkheidsgraad en in lengte. Daarnaast komen er steeds meer leesteksten per hoofdstuk. In het begin zijn er 1 of 2 leesteksten. Aan het eind van boek 2 bestaat de helft van de teksten uit leesteksten. Deze moeilijkere teksten doen ook steeds meer een beroep op de voorkennis van de cursist, terwijl er in boek 2 steeds minder intro's gegeven worden.

Er wordt bij de behandeling van de teksten aandacht besteed aan de tekstsoort. Is deze tekst informatief, wervend of anders.

Hoe is de tekst opgebouwd,

- wat is de functie van de tekst,
- wat is de bedoeling van de schrijver.

De taalwijzer, wat onder andere instructie over grammatica of synoniemen geeft, sluit aan bij de teksten. Deze cyclische opbouw zorgt ervoor dat de cursisten de woorden, constructies in verschillende contexten aangeboden krijgen. Hier is veel zorg aan besteed. Het taalgebruik is gericht op de spreektaal.

Er wordt in de handleiding gewezen op de feedback door de docent en de cursisten samen op de gemaakte oefeningen. Een goede feedback zorgt voor een positief resultaat van het leerproces mede omdat er dan een reflectie op het leren plaatsvindt. Door met de cursisten na te gaan waarom een antwoord fout is kunnen ze inzicht krijgen in het taalproces. Om dit doel te bereiken staat er in de handleiding dat er teruggekeken moet worden naar de plaats van het antwoord in de tekst en dat de foute antwoorden besproken moet worden. In de handleiding treft men geen stappen aan om deze manier van werken te introduceren en te verankeren in het leerproces.

3.5.2 Oefeningen op het gebied van lezen

De vaardigheden in *De Nieuwe IJsbreker* zijn met elkaar verweven en geïntegreerd, dat wil zeggen, dat de in de teksten aangeboden woordenschat en taalstructuren in de verwerkingsoefeningen, zoals gatenteksten en transformatieoefeningen terugkomen. *De Nieuwe IJsbreker* richt zich in de handleiding dan ook op alle aspecten van het leerproces, waardoor het leesproces slechts globaal aan de orde komt. Er is geen specifieke instructie die op de verschillende fases voor, tijdens en na het lezen gericht zijn.

De luister- en leesteksten staan in *De Nieuwe Ijsbreker* aan de basis van de gehele oefencyclus. De teksten worden veelal gebruikt om nieuwe woorden aan te leren. Teksten die tot 5 nieuwe woorden per 100 woorden bevatten, zijn alleen geschikt om met hulp te lezen, bijvoorbeeld in de klas (het instructional level) (Bossers, 1995). Een tekst is pas probleemloos zelfstandig te lezen als niet meer dan 1 op de 100 woorden nieuw is (het independent reading level) (Bossers, 1995). *De Nieuwe Ijsbreker* bouwt voort op het idee om de teksten klassikaal te behandelen.

Een aantal lees oefeningen komt expliciet aan bod:

Oefeningen vooraf.

De standaardwerkwijze voor de behandeling van de leesteksten, volgens de handleiding, begint met een vooraf-fase, waarin de cursisten vragen gesteld worden met betrekking tot het onderwerp van de tekst. Voorkennis wordt geactiveerd door: te praten over de titel, illustraties, verwachtingen op te roepen over het onderwerp van het verhaal, eigen ervaringen van de lezer met het onderwerp te verkennen, woordvelden te maken rond een thema en om iets van het onderwerp te vertellen.

De voorkennis bepaalt hoe de cursisten naar dingen kijken en hoe ze nieuwe informatie verwerken (www.nap.edu/html/howpeople1/).

Deze oefeningen zijn vooral mondeling, maar door een geschreven intro kunnen de cursisten meelesen wat ongeveer de bedoeling is. De mondelinge behandeling van de intro is alleen veel uitgebreider. Het doel van deze fase is dat de cursisten zich concentreren op het onderwerp van de tekst en zo hun voorkennis mobiliseren. De docent krijgt bij de intro's ook de gelegenheid om het kernvocabulaire met betrekking tot het onderwerp te introduceren. De cursist verkrijgt door de intro's de nodige ankers om nieuw te verwerven kennis aan op te hangen.

Voor de behandeling van de teksten moet er volgens de handleiding met de woorden van de tekst gewerkt worden. Het idee erachter is dat door het aanbieden van de woorden in een voorfase de woorden beter geautomatiseerd worden. Daarnaast kan er over de betekenis van het woord onderhandeld worden.

Oefeningen 'consolideren'

Er worden in het werkboek en in het woordenschrift ook oefeningen gedaan, waarin het accent ligt op het "consolideren" van woorden. Het werkboek kent veel gatenteksten, waarbij door allerlei soorten oefenvormen het goede woord ingevuld moet worden. Oefeningen in het werkboek zijn: invuloefeningen, multiple choice oefeningen, synoniemen zoeken, antoniemen vinden, wat-hoort-bij-elkaar oefeningen en een woord-met-meerdere-betekeningen vinden.

Oefeningen tekstbegrip

In het boek komen ook veel oefeningen voor met waar / niet waar vragen. Deze multiple choice vragen komen aan de orde in deel 1. Deze oefenvormen worden in deel 2 verder uitgebreid met open vragen, waarin het antwoord in de tekst gezocht dient te worden. Ook komen vragen aan bod over tekstkenmerken, tekstsoorten en verwijzingen. Bovendien zijn er oefeningen waarbij de zinnen in de goede volgorde gezet moeten worden. De waar / niet waar vragen zijn voor veel cursisten aanvankelijk even wennen. Zij geven aan lezen een andere inhoud, dan het hardop lezen of te wel het verklanken van de woorden in de tekst. Om in deze behoefte te voorzien zijn er op de multimedia bij de methode een aantal oefeningen, waarbij door de cursisten zelf de tekst kan worden ingesproken. Deze zinnen en woorden kunnen worden vergeleken met een voorbeeld CD ROM.

Oefeningen leesstrategieën

Bij het leren lezen wordt vooral bij de teksten in deel 2 aandacht besteed aan diverse leesstrategieën, zoals het leren herkennen van tekstsoorten, het gebruik leren maken van de kopjes en het zoeken op trefwoorden.

De volwassen T2 lezer ziet allerlei soorten teksten onder ogen en hij moet vaak ook iets met die teksten doen. Het boek probeert hierop in te spelen door allerlei schriftelijk materiaal uit het maatschappelijke leven aan bod te laten komen: betalingen, uitnodigingen, wegwijzers, advertenties, gebruiksaanwijzingen, formulieren, stukjes krant, ingezonden brieven passeren de revue.

Er wordt niet bij elke tekst precies aangegeven wat de intentie van de tekst is, welk doel de tekst precies dient. Wel zijn de meeste teksten in de methode gericht op zoekend lezen, dat wil zeggen de gevraagde informatie (snel) opzoeken in een tekst is. In deel 2 wordt er meer van de eigen kennis en ervaring uitgegaan.

De docent vindt in de handleiding per tekst aandachtspunten om met de cursisten te bespreken. Dit zijn vaak moeilijke woorden, moeilijk te bevatten constructies in de tekst, gezegdes en metaforen.

Via de computer, het woordenboek bij de multimedia, het woordenschrift en de docent wordt er een beeld gegeven over de nieuwe en de te leren woorden. Voor *Ijsbreker* 1 en 2 geldt dat alle vaardigheden, ook het leren van woorden, naar keuze met het multimedialprogramma óf met het werkboek en woordenschrift gedaan kunnen worden. Met beide kunnen oefeningen gedaan worden, maar het multimedialprogramma biedt rond het aanleren van de woorden wat extra mogelijkheden: directe feedback, resultatenbeheer, woordenboek, themaplatten, video.

De vaardigheden lezen, spreken en schrijven kunnen niet met de multimedia gedaan worden, maar alleen met behulp van het boek.

3.5.2 Niet-taalspecifieke kennis en vaardigheden

De Nieuwe Ijsbreker besteedt niet veel aandacht aan de instructietaal van het boek en biedt bovendien bij de teksten gelijk de Nederlandse taal als instructietaal aan. Dit in tegenstelling tot de multimedia waarin de instructie, in alle vijf eerder genoemde talen, uitvoerig wordt behandeld en die de mogelijkheid bieden, via de website, de uitleg in die vijf talen af te drukken. Wel hebben de makers ervoor gezorgd dat de instructietaal uniform aangeboden wordt. Door de uniforme vraagstelling en behandelingswijze van de tekst weten de cursisten al gauw wat ze moeten doen maar lezen ze soms ook over de instructie heen.

De handleiding gaat niet in op het feit dat volwassenen anders leren dan kinderen, omdat ze vaak een concept al kennen maar niet het woord. Ook aan het feit dat een concept een andere connotatie heeft, wordt geen aandacht gegeven.

Er wordt niet op gewezen dat veel culturen het gebruik van illustraties niet kennen. De illustraties zijn vanuit een Nederlands cultuurbesef bij de teksten geplaatst, hierdoor kan het voorkomen dat de illustraties anders op de cursisten overkomen dan de bedoeling van de schrijver is.

Er staan in *De Nieuwe Ijsbreker* geen teksten die ter ontspanning dienen, alle teksten zijn informatief.

3.6 Methode

De Nieuwe IJsbreker is een communicatieve methode. Spreektaal wordt als schrijftaal aangeboden. Er staan daarom veel spreekwoorden en idioom in de teksten ("ja hoor" of "echt wel", een fluitje van een cent). Door de keuze voor deze benadering wordt er ook veel gebruik gemaakt van uitdrukkingen, metaforen, bijvoorbeeld: In je hemd staan (deel 1, hoofdstuk 6). Deze uitdrukkingen en manier van schrijven hoeven niet expliciet geleerd te worden maar zorgen ervoor dat de taal gemakkelijker toegankelijk is. Uitgaan van spreektaal betekent ook uitgaan van natuurlijk taalgebruik. Dit heeft als consequentie dat er vanaf het begin grammaticaal minder eenvoudige structuren in de teksten voorkomen, die niet expliciet geleerd hoeven worden. Het authentieke materiaal is herschreven, waarbij er veel aandacht aan is besteed om de natuurlijkheid van de taal te behouden. Er is gekozen voor een inhoud die dicht bij de lezer staat.

De methode kenmerkt zich door:

- Thematische ordening.
- Evenwichtige verdeling van de leerlast over de hoofdstukken.
- Cyclische ordening.

3.7 Leerstofselectie

De makers geven argumenten voor de keuze van de thema's en voor de opbouw rond de verwerving van de woorden. De thema's moeten dicht bij de leerders staan en de woorden moeten voorkomen in de frequentielijst. Daarnaast gaan de makers uit van het idee dat een communicatieve leergang het meest aansluit bij de behoeften van de laagopgeleide cursist.

3.8 Leerstofordening

De Nieuwe IJsbreker kent een cyclische opbouw en gaat uit van het principe dat 'receptie voor productie' komt. De teksten, zowel de lees als de luisterteksten vormen de basis van het onderwijs. In eerste instantie wordt nog geen productie geëist maar *De Nieuwe IJsbreker* houdt er wel rekening mee dat sommige cursisten eerder aan productie toe zijn. De vaardigheden in *De Nieuwe IJsbreker* zijn met elkaar verweven en geïntegreerd, dat wil zeggen, dat de in de teksten aangeboden woordenschat en taalstructuren in de verwerkingsoefening terugkomen. De hele methode is cyclisch opgebouwd. De makers geven als argument dat de geboden stof in diverse contexten moet voorkomen wil er van verwerving sprake zijn. *De Nieuwe IJsbreker* is thematisch geordend. Vanaf het eerste hoofdstuk komen er al zeer simpele spreekoefeningen, meer het nabootsen van de taal aan de orde. Ook bij de toetsing blijkt dat *De Nieuwe IJsbreker* voor al uitgaat van het idee dat 'receptie voor productie' komt.

3.9 Taalaanbod

De methode gaat uit van authentieke teksten die voor het leerdoel herschreven zijn. In de boeken is het taalgebruik heel voorzichtig opgebouwd volgens de theorie van Krashen. Het gaat in de leersituatie om interessant, extensief, natuurlijk, concreet taalgebruik dat voor echte communicatie gebruikt wordt.

De Nieuwe IJsbreker gaat uit van natuurlijk taalgebruik die voor deze doelgroep herschreven is en aangepast is aan de te leren woorden en dat past bij de thema's. Een consequentie van het natuurlijk taalgebruik is dat er vanaf het begin grammaticaal minder eenvoudige structuren in voorkomen.

3.10 Aandacht voor de grammatica

De Nieuwe Ijsbreker kent een grammaticale leerlijn maar de grammatica is slechts zeer summier aanwezig in elk hoofdstuk. In de handleiding wordt er op gewezen dat de cursisten de in *De Nieuwe Ijsbreker* voorkomende grammaticale structuren niet hoeven te beheersen of te doorzien. De taalvormen die zinvol zijn en waar extra aandacht aan gegeven moet worden, zijn weergegeven in de taalwijzers in het werkboek. In een enkel geval wordt daarbij een grammaticale regel gegeven maar meestal wordt volstaan met het geven van voorbeelden. De grammatica wordt cyclisch aangeboden, net als de overige leerstof in het boek.

De grammatica komt in de multimedia aan bod in het onderdeel regels van de taal waarbij weer een link gemaakt kan worden naar de taalwijzer in het boek. De cursist kan oefenen met de grammaticale leerstof uit het betreffende hoofdstuk of uit de vorige hoofdstukken. De grammaticale oefeningen die voorkomen zijn oefeningen met de zinsbouw, werkwoordsvormen, enkelvoud en meervoud, het lidwoord, tegenwoordige en verleden tijd, de voltooid tijd van het werkwoord. Er is weinig aandacht voor de woordvolgorde in het Nederlands (VO//OV). Wel wordt de woordvolgorde na verschillende voegwoorden behandeld (want, omdat). In deel 2 worden de grammaticale onderdelen van deel 1 voor een groot deel herhaald en verbreed.

Er wordt aangenomen dat de cursisten de grammatica impliciet verwerven door de lees- en luisterteksten en door een en ander cyclisch aan te bieden. Het wordt in de handleiding aangeraden om de taalwijzers, die expliciet over aspecten van de grammatica gaan, klassikaal te behandelen. Na elke taalwijzer staan er verwerkingsvragen over de behandelde stof. In het boek worden weinig grammaticale termen gebruikt. Via de multimedia kan men een verdieping en verbreding vinden van de grammatica zoals de meervoudsvormen, de vervoegingen, de tegenwoordige en verleden tijd. Dit moet door de cursisten zelfstandig gedaan worden.

3.11 Differentiatiestof en zelfstandig werken

De methode bevat alleen een differentiatie naar tempo. Het idee erachter is dat de snelle leerders niet afgeremd zullen worden door het groepstempo. Anderzijds zullen dan trage leerders niet gehinderd worden door een te snel groepstempo.

Met het oefenprogramma op de CD kunnen de cursisten in hun eigen tempo werken aan luistervaardigheid, woordenschat, versta-vaardigheid en grammatica. Niet alleen met de multimedia kan zelfstandig gewerkt worden maar ook bij diverse oefeningen uit het werkboek en het woordenschrift. Dit zelfstandig werken is mogelijk door: de persoonlijke studiewijzers, het samenvoegen van tekst- en oefenboek, de structuur en vormgeving, de uniforme instructietaal en oefenvormen en het feit dat de antwoorden achter in het boek staan.

Bij het zelfstandig werken met de *Ijsbreker* wordt er vanuit gegaan dat mensen met ondersteunende hulpmiddelen kunnen omgaan: woordenboeken, instructiekaarten, analogieën. Er worden in de handleiding niet expliciet handvatten gegeven hoe je het zelfstandig werken kan ontwikkelen. Wel wordt benadrukt dat de rol van de docent in het leerproces niet die van instructeur is, maar van begeleiding en sturing. De belangrijkste visie achter het zelfstandig leren van de cursisten in het volwassenenonderwijs, waarbij *De Nieuwe Ijsbreker* aansluit, is: Als de cursist zelf greep heeft op zijn leerproces, er zelf bij

betrokken is, zelf nadenkt over de beste aanpak en zelf de juiste aanpak kan kiezen en toepassen, wordt het leerresultaat beter.

3.12 Toetsen

Per hoofdstuk zijn er leerstofgebonden toetsen. Na ieder hoofdstuk is er een toets waarin de vaardigheden luisteren, verstaan, grammatica en woordenschat worden getoetst en na elk derde hoofdstuk is er een herhalingshoofdstuk dat wordt samengesteld op basis van de resultaten van de cursist. De herhalingshoofdstukken zijn dus voor iedere cursist anders. Per toets heeft een cursist ongeveer 45 minuten nodig. Deze toetsen kunnen ook geoefend worden en er wordt steeds een nieuwe toets aangemaakt. Naast de toetsing op de computer zijn er schriftelijke toetsen na elk hoofdstuk. Vanaf hoofdstuk 1 van deel 1 vindt het toetsen van lezen plaats. Vanaf hoofdstuk 4 van deel 1 worden de spreek- en schrijftoetsen naast de leestoetsen geïntroduceerd. Er staan duidelijke aanwijzingen en tijdsindicaties in de handleiding omtrent de schriftelijke toetsen. Na deel 1 en deel 2 vindt er leerstofonafhankelijke toetsing plaats in de vorm van de ICE toetsen. Voor deze groep cursisten worden de L toetsen aangeraden, dat zijn toetsen die bedoeld zijn voor de langzaam lerende NT2 leerders.

3.13 Docentenhandleiding

Voor de docent zijn er bij beide delen aparte handleidingen, die de methode ondersteunen. De handleiding besteedt uitgebreid aandacht aan de opbouw van zelfstandig werken en de rol van de docent, beschrijft verschillende mogelijke leerroutes en geeft per hoofdstuk uitleg bij de oefeningen in het werkboek. Ook wordt het multimediale oefenprogramma uitgelegd. In het eerste deel van de handleidingen staan de diverse aandachtspunten betreffende de vaardigheden uitgesplitst. Per hoofdstuk worden alle oefeningen bij de teksten toegelicht en staan er diverse aandachtspunten waar de docent op moet letten bij het behandelen van de tekst. Deze aandachtspunten zijn niet opgesplitst in deelvaardigheden. Wel wordt er in de methode veel op de tijd gewezen. Dit geldt vooral bij het onderdeel lezen en de toetsen. Voor deze methode zijn alle extra materialen via de CD rom van de docent aanwezig. Er staat bij elke tekst of iets extra's nodig is. De voorbereiding van de lessen is door de handleiding en de opbouw van de methode overzichtelijk. De instructie aan de cursisten wordt veelal schriftelijk gegeven en de methode heeft naar zoveel mogelijk uniformiteit gestreefd. Bij elke tekst staan er extra aandachtspunten waar de docenten op moeten letten bij de behandeling van de desbetreffende tekst. Er is in de handleiding genoeg ruimte om ervaringen uit de praktijk erbij te schrijven. In de handleiding wordt wel voorbijgegaan aan welke kennis en vaardigheden de cursisten reeds beheersen(of juist niet) Het voortbouwen op die kennis die aanwezig is, wordt geheel aan de docenten overgelaten, zonder extra tips. Daarnaast staat er geen uitleg in de handleiding over de verschillende taalachtergronden van de culturen die een taal leren en waar een docent extra op getraind zou moeten zijn.(b.v. het niet kennen van voegwoorden in sommige landen of extra aandacht voor het Nederlands systeem van verwijzen en voegwoorden omdat sommige culturen ze niet kennen.

3.14 Materiële aspecten

Boeken en CD ROM programma zijn volgens hetzelfde stramien opgebouwd. De instructie voor het gebruik van de computer is met iconen en een duidelijke uitleg via het web te downloaden. De stemmen op de geluidsbanden zijn niet alleen Nederlands sprekende

mensen, maar ook buitenlanders die iets uitleggen over een gewoonte of idee in Nederland. Het videomateriaal op de computer is duidelijk en geeft de nodige ondersteuning. Het videomateriaal zou wat uitgebreid kunnen en mogen worden. De plaatjes en lay-out zijn bedoeld als ondersteuning van de tekst. De boeken maken een wat fletse indruk maar door de overzichtelijkheid is het goed voor de cursisten te gebruiken.

3.15 Samenvatting van *De Nieuwe IJsbreker*

De Nieuwe IJsbreker is een thematisch gerichte methode die alle vaardigheden cyclisch aanbiedt. Het heeft geen speciale leerlijn voor het lezen, maar het doel van *De Nieuwe IJsbreker* is dat na deel 2 alle vaardigheden, ook op het gebied van lezen op niveau 2 gehaald worden. Het biedt vooral veel oefeningen rond de woordenschatverwerving aan en na het doorwerken van de methode kent de leerder 1400 woorden. De methode gaat ervan uit dat lezen een zeer individuele vaardigheid is en dat lezen vanaf hoofdstuk 4 van deel 1 voor een groot deel zelfstandig door de cursisten gedaan kan worden. Wel biedt de methode moeilijke constructies uit de teksten aan in de vorm van taalwijzers, die vaak door de docent expliciet worden uitgelegd.

Hoofdstuk 4 Onderzoek onder docenten: visie en didactiek

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over mijn onderzoek onder docenten. De doelen hiervan zijn:

- achterhalen of docenten onderling erg verschillen in de instructie begrijpend lezen, die zij hun cursisten geven
- inventariseren van docentenervaringen in de praktijk inzake het niveau van begrijpend lezen bij cursisten.

Dit werd gedaan aan de hand van een vragenlijst gemaakt vanuit de literatuur en de handleidingen van *"De Nieuwe IJsbreker"*.

In paragraaf 4.1 komt de visie van de docenten op de *IJsbrekermethode* aan de orde. In paragraaf 4.2 worden de stappen die genomen worden in het leesproces beschreven en in paragraaf 4.3 komt de didactiek aan de orde.

4.2 Het onderzoek

4.2.1 Visie op de methode

Welk doel wil men met de leesteksten van de methode bereiken?

Het doel van *De Nieuwe IJsbreker* was voor alle docenten in de eerste plaats woordenschatverwerving. Vier docenten wilden dat alle woorden begrepen werden, maar voor één docent was het vooral belangrijk dat de strekking, de relevante informatie uit de teksten, begrepen werd. Zij wilde zich niet zo vast pinnen op zuivere woordenschatverwerving, al was dat wel een belangrijk doel van de methode. Daarnaast wordt volgens de docenten duidelijk aan taalvaardigheid gewerkt en worden in de twee delen ook allerlei elementen van de geschreven taal aangeboden. Wel wordt dit soms zo summier aangeboden dat de doelstelling niet gehaald kan worden. (Bijvoorbeeld bij de tabellen). De teksten zijn niet echt gericht op uitspraaktraining, maar drie van de vijf docenten laten de tekst regelmatig hardop voorlezen voor de uitspraak, de intonatie en het begrip. De teksten sluiten volgens de docenten niet echt aan bij de onderwerpen van Maatschappelijke Oriëntatie al behandelen ze soms wel dezelfde thema's. Leesplezier wordt door de cursisten volgens de docenten slechts incidenteel ervaren. Dit gebeurt eigenlijk alleen als de cursisten wat gemakkelijker met de tekst kunnen omgaan. Dit laatste geldt dan alleen voor wat hoger opgeleide cursisten of voor mensen die al langer in Nederland zijn.

Hoe worden de leesteksten door de cursisten ervaren?

Dit is heel erg afhankelijk van het opleidingsniveau en de duur van het verblijf in Nederland. De oudkomers en de beter opgeleide cursisten vinden de leesteksten van deel 1 gemakkelijk omdat ze al veel dingen herkennen. De nieuwkomers kijken er anders tegenaan. De teksten worden door deze mensen vaak als moeilijk ervaren. Vooral de overgang van deel 1 naar deel 2 wordt als zeer moeilijk door de cursisten ervaren. Slechts twee docenten vertellen dat de teksten als prettig worden ervaren door de cursisten. Drie docenten wijzen erop dat de cursisten de teksten als moeilijk ervaren. Omdat de cursisten de teksten als moeilijk ervaren moeten docenten heel wat toevoegen om de teksten toegankelijker te maken. Doordat de cursisten de teksten als te moeilijk ervaren, wordt er niet voldoende informatie uitgehaald. Vier van de vijf docenten zijn het er over eens dat je, voordat je de teksten aanbiedt, met de cursisten aan de slag moet gaan om een context aan te bieden en om ze duidelijkheid te verschaffen over de tekst.

Hoe worden de leesteksten door de docenten ervaren?

Bij de teksten gaat het volgens de docenten vooral om de inhoud. Niet alle teksten worden hetzelfde ervaren. Sommige teksten worden als heel prettig ervaren en veel teksten van deel 2 als heel moeilijk. Volgens alle docenten vereisen veel teksten van deel 2 veel uitleg en kunnen de cursisten er moeilijk zelfstandig mee aan de slag. Het doel van de teksten is het leren van nieuwe woorden en het opdoen van enige informatie. Leesplezier is er soms voor sommige cursisten.

In de methode zijn intro's opgenomen. Hoe ga je daarmee om?

Over de intro's in de methode wordt heel verschillend gedacht. Volgens de handleiding van *De Nieuwe IJsbreker* kunnen de cursisten vanaf hoofdstuk 4 in deel 1 zelfstandig aan de slag met het lezen. Alle docenten ervaren dat het niet mogelijk is om geen ondersteuning te bieden bij de leesteksten. Door vier docenten wordt dit het liefst gedaan aan het begin van een leestekst. Dit wordt voor een deel gedaan met de intro's. Door de mogelijkheid om te differentiëren met de methode wordt de intro niet voor iedereen op het juiste moment aangeboden. Sommige cursisten zijn al zelfstandig met de tekst aan de slag gegaan. Andere cursisten krijgen de intro wel aangeboden voordat ze aan een tekst beginnen. Voor de ene cursist is de intro een eerste kennismaking met de tekst en voor een andere cursist een verdieping op de tekst. De intro wordt door vier van de vijf docenten als erg prettig ervaren en ook als noodzakelijk. De intro's zouden volgens twee docenten een soort denkpatroon tot stand moeten brengen, zodat de teksten beter begrepen worden. Wel vonden drie docenten dat het ook voor deel 2 noodzakelijk was om op meer momenten een intro in te ruimen. Verder wees één docent erop dat de intro's niet altijd gaan over de inhoud van de tekst maar meer over het aanleren van studievaardigheden. Vier docenten zeggen dat je een tekst niet los kan zien van de context en dat deze intro's daarom aangeboden moeten worden voordat de cursisten met de tekst beginnen. Door de methode is dit het niet altijd mogelijk om het voor elke cursist op de juiste tijd aan te bieden. Vier docenten breiden de intro's altijd uit omdat zij de intro's als te summier ervaren. Volgens één docent passen de intro's alleen bij klassikaal onderwijs maar dat staat de methode niet voor. Een ander doel van de intro's is, om naast het aanbieden van een context en het activeren van voorkennis, de spreek- en luistervaardigheid te oefenen.

Zijn de intro's in staat om de juiste voorkennis te activeren? De instructie van IJsbreker raadt aan om de leesteksten zelfstandig te laten maken. Heb je een vaste indeling om met de leesteksten om te gaan? Hoe geef jij instructie bij de leesteksten?

Vier van de vijf docenten twijfelen of de intro's de juiste voorkennis activeren. Veelal ervaren de vijf docenten dat de voorkennis geheel ontbreekt. Daarnaast ervaren zij dat de intro's in het boek zouden moeten leiden tot een soort denkpatroon dat niet bij de cursisten aanwezig is. Het doel van de intro's is vaak dat de cursisten zich moeten leren verplaatsen in een andere situatie en dat wordt door de cursisten als heel moeilijk ervaren.

Daarnaast kunnen ze de instructie en vereiste taalhandeling meestal niet zonder hulp toepassen. Wel ervaren alle docenten dat, als je maar zeer consequent van alles in de intro stopt, er op de duur wel wat uitkomt. De vier docenten die veel met intro's werken bieden ze over het algemeen zeer beeldend aan met allerlei hulpmiddelen als die voor handen zijn.

De leergang veronderstelt een paar jaar tot 10 jaar onderwijs in eigen land. Bij het ROC in de regio wordt ook met deze methode lesgegeven aan hoger opgeleide cursisten. Is deze methode voor alle cursisten geschikt?

Alle vijf docenten ervaren het als een prettige methode. De grens van 10 jaar school hoeft niet zo strikt genomen te worden, want ze ervaren ook dat zelfs mensen met wat meer opleiding problemen met het boek hebben, doordat het boek andere studievoordigheden vereist dan zij gewend zijn. Wel hebben alle vijf docenten de ervaring dat de methode door de zeer laag opgeleide cursist als te moeilijk wordt ervaren. Dit wijten zij aan de instructietaal, de afwezigheid van de juiste voorkennis en de studievoordigheid die de methode vereist. Ook zeiden drie van de vijf docenten dat zij het aantal oefeningen in deel 2 vaak als te weinig ervaren om de vereiste vaardigheid aan te leren. Ook de aandacht voor grammatica in het boek werd door drie docenten als te gering ervaren.

In de loop van de cursus verandert het aantal teksten per hoofdstuk. Ook de lengte en moeilijkheidsgraad van de teksten verandert. Moet er dan anders met de teksten omgegaan worden?

In boek 1, dat door alle docenten tot hoofdstuk 6 nog veelal klassikaal behandeld wordt, is de gehele tekst het uitgangspunt. Vier van de vijf docenten gaan duidelijk een tekst introduceren voordat ze ermee aan de slag gaan. Eén docent kiest ervoor om de cursisten eerst zelf aan de slag te laten gaan en daarna pas klassikaal de tekst te bekijken. In deel 2 maken twee docenten een eigen intro bij de leesteksten, omdat ze de ervaring hebben dat de teksten anders niet begrepen worden. De teksten van deel 2 worden niet in hun geheel behandeld maar in delen omdat de teksten als moeilijk worden ervaren. De intro's zijn veelal het startpunt van de tekst gevolgd door de woordbetekenis. Na de intro en het uitleggen van de woorden, soms door de computer, het woordenboek of medecursisten, gaan bij alle docenten de cursisten zelfstandig aan de slag. De docenten onderkennen allen dat ze te weinig sec met het leesproces bezig zijn. Twee docenten missen de handvatten in de handleiding en drie docenten verklaren er niet aan toe te komen door de tijdsdruk van de matrix. Daarnaast is er door het differentiëren in de les, volgens de handleiding van de methode, minder tijd voor het klassikaal werken. Vier van de vijf docenten praten na afloop van de tekst met de cursisten, nadat zelfstandig de vragen en oefeningen gemaakt zijn. Wel ervaren alle docenten dat het praten over de tekst door de cursisten heel lang moeilijk blijft en dat sommige cursisten dat stadium niet zullen bereiken.

Moet er veel impliciete kennis uit de leesteksten afgeleid worden?

Ja, volgens de docenten zijn de teksten lang niet altijd duidelijk voor de cursisten, omdat cursisten soms een ander denkpatroon of achtergrond hebben. De teksten kunnen op dit lage niveau niet beschrijvend genoeg zijn, volgens drie docenten. Met deel 1 en deel 2 wordt qua instructie anders omgegaan. Volgens twee docenten zou er veel meer aan studievoordigheden gewerkt moeten worden voordat ze met het boek starten. De instructie omtrent "lezen" in de handleiding van *De Nieuwe IJsbreker* ervaren vier docenten als zeer summier. Zij missen de opbouw rond het leesproces. In deel 1 wordt veelal de hele tekst bekeken en iets over de opbouw van een tekst verteld. Drie docenten zeggen niet altijd even consequent te zijn in het aanbieden van de instructietaal en het systematisch aanbieden van de uitleg. De instructietaal wordt veelal in het begin van de leergang aangeboden, maar zou veel meer herhaald moeten worden volgens drie docenten. De uitleg in deel 1 zou zeker in

deel 2 herhaald moeten worden, omdat in het begin veel uitleg verloren gaat, door de geringe woordenschat of de andere manier van werken. In deel 2 leggen vier docenten meer de rode draad van het verhaal uit, omdat zij ervaren het voor de cursisten erg moeilijk is om dat zelf te doen. Als cursisten zelfstandig met een tekst aan de gang gaan, duurt het meestal erg lang voordat zij met de tekst klaar zijn.

Wat vind je van de vormgeving van het boek? Zijn de plaatjes, ondertiteling van plaatjes, tabellen duidelijk? Maken de cursisten gebruik van illustraties om tot meer begrip te komen? Het boek wordt door drie docenten als prettig en overzichtelijk ervaren al zou het wel wat kleurrijker uitgevoerd mogen worden. Eén docent is niet zo tevreden over de uitvoering van het boek, maar wel over het computerprogramma dat bij het boek hoort. Eén van de docenten vindt het boek warrig en niet echt gebruiksvriendelijk. De tekst staat op de ene bladzijde en de cursisten moeten bij de vragen telkens terugslaan naar de tekst. De plaatjes in het boek worden door vier docenten niet als erg duidelijk ervaren. Je moet er als docent teveel bij uitleggen. De cursisten maken uit zichzelf geen gebruik van de plaatjes of de ondertiteling. Het past volgens één docent niet in hun cultuur. Deze vier docenten wijzen er wel op dat je de cursisten gedurende de hele leergang op de plaatjes moet blijven wijzen. Ze geven wel toe dat ze dat niet altijd even consequent doen. Eén docent denkt juist wel dat de plaatjes de cursisten op weg helpen bij het begrijpen van de inhoud van de tekst. Zij gaat bij deze vraag na hoe het voor haar zelf geldt. Alle docenten zeggen dat de cursisten uit zichzelf weinig gebruik maken van de titel, de indeling en de lay-out.

In hoeverre ga je na wat de cursisten aan vaardigheden beheersen? (De taalonafhankelijke elementen zoals metacognitieve vaardigheden, strategische vaardigheden: plannen, reflectie op het leesproces, gebruik maken van de kopjes en de titel van het verhaal, verschillende leesstrategieën, zoals zoekend lezen enz.)

De cursisten hoeven volgens drie docenten weinig te plannen, omdat de matrix dat voor ze doet. Daarnaast ervaren vier docenten dat de cursisten over het algemeen slecht kunnen plannen. Voor zeker 80 % van de cursisten moet alles steeds opnieuw worden uitgelegd. De goede cursisten in de groep begrijpen het veel sneller. Over het algemeen is de ervaring dat er op dit niveau nog veel begeleid moet worden. De cursisten zullen niet zo vlug iets zelf ondernemen. Daarnaast blijven diverse cursisten heel lang in een afwachtende houding. De vragen op het eind van *de IJsbreker* of ze het begrepen hebben lijken veel op elkaar en staan dicht bij elkaar. De cursisten geven heel vaag antwoord en de ervaring van twee docenten is, dat ze daar genoeg mee nemen. De cursisten hebben nog moeite om hun gedachten te verwoorden. Het is voor alle vijf docenten de vraag of de cursisten wel echt op hun gedrag kunnen reflecteren. Als ze het al kunnen, dan nemen ze dat in de lessen niet echt waar.

Hoe bekend zijn de cursisten met de instructietaal?

Volgens drie docenten zijn de cursisten daar niet zo bekend mee. Al wordt er elke keer aandacht aan besteed, je blijft het idee hebben dat het niet beklijft. Deze docenten ervaren dat de cursisten de instructies vaak niet goed uitvoeren. Zoals een docent een beetje wanhopig zei: "Ze doen maar wat". Twee docenten zeggen dat ze daar zoveel aandacht aan besteed hebben in de beginperiode en het nog steeds zeggen, dat ze veronderstellen dat die woorden en zinnen geen problemen meer opleveren. Doordat er op een gegeven moment

zoveel zelfstandig wordt gewerkt, zie je niet altijd of ze het wel begrijpen. Ze kunnen ook het antwoord achter in het boek gevonden hebben.

Moet je de instructietaal gedurende de leergang blijven aanbieden?

Eigenlijk zou dat wel moeten. Volgens één docent doe je dat automatisch maar door het gedifferentieerd werken misschien niet bij iedereen even consequent. Eigenlijk zou je deze instructietaal de hele cursus door zeer expliciet aan moeten bieden. Alle docenten geven toe dat ze dat in deel 2 niet altijd doen.

Is het nodig om naast deze methode extra materiaal te gebruiken voor lezen? Zo ja: wat voor materiaal?

Drie docenten gebruiken voor lezen zeer veel extra materiaal. Dit zijn onder andere de modules van het Open Leer Centrum en de oefeningen van de oude *IJsbreker*. Ook worden de extra oefeningen bij *De Nieuwe IJsbreker* als nuttig ervaren (bijvoorbeeld 'verdeel in lettergrepen', 'schrijf de woorden los'). Deze schrijfoefeningen dienen duidelijk het leesonderwijs. Eén docent zegt dat het voor lezen niet noodzakelijk is om extra materiaal te gebruiken, wel voor spreken, en één docent zoekt alleen wat op als er moeilijkheden zijn rond een bepaald aspect. Extra oefeningen rond "er" bijvoorbeeld.

Wat is het doel van dit extra materiaal?

Als eerste werd door drie docenten de woordenschatvergroting genoemd. Daarnaast is het doel van het extra materiaal: de verdieping en verbreding van de aangeboden stof. Vier docenten zijn er van overtuigd dat alleen door veel, ook extra materiaal, aan te bieden de stof bij de cursisten blijft hangen. Deze cursistengroep heeft heel veel oefening nodig en dan is de stof van het boek niet voldoende.

Om tot goed begrip te komen zijn, volgens de literatuur, diverse factoren van invloed. Zet de onderstaande factoren, die volgens jou van invloed zijn, in volgorde van belangrijkheid.

Tabel 2 Aspecten van begrip te lezen.

Docenten	A	B	C	D	E
Technisch lezen	4	6	4	5	1
Metacognitie	2	2	6	4	4
Begrijpend luisteren	5	5	1	6	4
Leesstrategieën	3	4	5	3	3
Kennis van de onderwerpen (afhankelijk van kennis van de wereld)	6	1	2	1	4
Grammatica	7	7	7	7	4
Woordenschat	1	3	3	2	2

(1: heel belangrijk, 7: het minst belangrijk)

De 7 factoren die volgens de literatuur belangrijk zijn voor begrip te lezen wordt door alle docenten op een andere manier ingevuld. Voor vier docenten gold dat grammatica op de laatste plaats stond, maar voor één docent is de grammatica zeker niet betekenisloos en moet dit in rudimentaire vormen wel beheerst worden (wat is enkelvoud, wat is de zinsopbouw: persoonsvorm, werkwoord et cetera). De woordenschat stond bij alle docenten

bij de eerste drie vaardigheden die zeer belangrijk was. Bij één docent stond het begrijpend luisteren bovenaan, omdat dat zeer belangrijk is als je de intro's gaat uitleggen. Bij de andere docenten stond dit veel lager. Eén docent kon alleen de eerste drie vaardigheden een plaats geven (1=technisch lezen 2= woordenschat en 3= leesstrategieën) en voor de rest waren de vaardigheden even belangrijk. Bij drie docenten stond kennis van de onderwerpen (haast) bovenaan. De reden die de docenten gaven was, dat als cursisten weten waar iets over gaat, ze hun energie voor de andere vaardigheden kunnen inzetten. Eén docent zette de kennis van de onderwerpen op de zesde plaats. Het technisch lezen stond maar bij één docent bovenaan en de andere docenten gaven het een vierde, vijfde of zesde plaats. De leesstrategieën kregen haast bij iedereen een middenpositie.

Beschikken cursisten überhaupt over vaardigheden zoals metacognitie en leesvaardigheden?

De docenten twijfelen of de cursisten over metacognitie beschikken. Als ze het al tegen komen dan is het bij de hoger opgeleide cursist. Iedereen is er wel van overtuigd dat een zekere mate van metacognitie het leren zou vergemakkelijken. Volgens één docent is het aanleren van metacognitieve strategieën haast onbegonnen werk. Doordat de cursisten die strategieën in het dagelijkse leven niet nodig hebben, zullen ze die slechts zeer moeizaam verwerven (als ze die al verwerven). De leesstrategieën moet je ze ook aanbieden, maar de docenten merken dat de cursisten alle teksten gedurende de gehele cursus op dezelfde manier blijven lezen: woord voor woord, nooit zoekend lezen. Volgens de vijf docenten moet de docent het leerproces plannen en begeleiden, omdat de cursisten zelf niet kunnen zien hoe ze het beste kunnen leren en wat ze nog missen in hun leren.

4.2.2 Stappen in het leesproces

Technisch lezen

Wat heb je aan technisch lezen moeten doen vanaf het begin van de methode?

Vier docenten geven toe dat ze weinig aan technisch lezen doen. Ze volgen de oefeningen in het boek, maar dat zijn veelal technisch luisteroefeningen. Wel vinden drie docenten dat er meer aandacht besteed zou moeten worden aan auditieve discriminatie ten behoeve van het leesproces. Eén van de docenten zegt dat ze bezig blijft met technisch lezen omdat de cursisten zo slecht lezen en spellend lezen als ze op les komen. Zij oefent de hele methode met het verklanken, de intonatie en het herkennen van de woorden.

Besteed je gedurende de gehele leergang tijd aan technisch lezen, het decoderen, het verklanken, de automatisering van de woorden en het snel herkennen van de woorden?

Neen, het technisch lezen zou gedurende de hele cursus door moeten gaan. De woorden worden moeilijker en langer en veel cursisten hebben dan de neiging om de woorden af te rafelen. Zij moeten leren alle woorden goed te verklanken. De tijd die in de klas eraan besteed wordt is in deel 1 minimaal, maar het computerprogramma biedt goede mogelijkheden. De docenten weten wel dat cursisten die het hard nodig hebben dit vaak niet doen. In de matrix is geen extra tijd ingeruimd om hier aandacht aan te besteden. Dit wordt door de docenten ingevuld al naargelang de groep of een groepje daar behoefte aan heeft. Er is hier geen extra ruimte voor ingeruimd.

Hoe ga je er mee om als een cursist blijft hangen in de tekst?

'Blijven hangen' gebeurt niet zo vaak en als het gebeurt dan gaan de docenten naar ze toe om te vragen waar ze problemen mee hebben. Omdat er vaak in groepjes wordt gewerkt merken ook drie docenten op dat de cursisten elkaar onderling proberen te helpen. Eén docent weet niet of de cursisten erg lang blijven hangen in een vraag omdat ze leesteksten veelal individueel maken.

Let je erg op de tijd die besteed wordt aan het begrijpen van de teksten?

De tijd besteed aan begrijpend lezen is door de docenten moeilijk aan te geven. Drie van de vijf docenten blijven de gehele leergang de teksten klassikaal behandelen, met intro's, woordenschatverbetering et cetera. Zoals de *Ijsbreker* aangeeft, lukt het dus niet om vanaf hoofdstuk vier cursisten zelfstandig te laten lezen. Er gaat veel van de teksten aan de cursisten voorbij, als ze wel op dat moment zelfstandig gaan lezen. Ze zijn zeer rudimentair bezig met het verwerven van de woorden en de strekking van de tekst.

Er wordt gedurende de hele methode gewerkt met "Zeg na" teksten. Wordt dit klassikaal gedaan? Is het gedurende de hele methode ook nodig?

Aan "zeg na" teksten wordt door alle docenten tijd besteed. Docenten vinden het verklanken van de woorden allemaal heel belangrijk. Vier docenten blijven dit tot het eind toe klassikaal oefenen. Een docent wijst de cursisten erop om "zeg na" teksten op de computer te oefenen.

4.2.3 Didactiek

4.2.3.1 Instructie algemeen.

De Nieuwe Ijsbreker kent diverse leesstrategieën. Hoe introduceer je die?

Vier docenten leggen de leesstrategieën zeer visueel uit. Twee docenten met behulp van een krantenpagina en de andere docenten door veel herhaling te geven bij iedere tekst. In deel 1 wordt zeer uitgebreid aandacht besteed aan de titel, het kopje, 'kijk naar het plaatje' en, in deel 2, aan de inhoud van de tekst. Wat is belangrijk en wat is niet belangrijk. Ook worden de tabellen op het bord getekend en klassikaal behandeld. Tabellen worden door de cursisten als zeer moeilijk ervaren. Eén docent geeft regelmatig een dictee en wijst dan naar de opbouw van: tekst, punten, komma's, hoofd- en bijzaken en de grammatica.

Wordt er in de lesuren veel tijd ingeruimd om leesstrategieën te bespreken?

De leesstrategieën worden door alle docenten geïntegreerd aangeboden. Daarom is de tijdsduur niet te omschrijven. Bij de ene docent komt het bij de intro's aan bod en bij de andere bij het dictee. In deel 2 wordt er door twee docenten op gewezen dat ze dan veelal de leesstrategieën individueel met een cursist doornemen. Twee docenten zouden er graag meer tijd aan willen besteden. Alle docenten zeiden dat ze de handleiding vrij nauwkeurig aanhouden en het belang van leesstrategieën onderschrijven. Hoe pak je een tekst aan en hoe ga je te werk om de vragen te beantwoorden. Twee docenten zeiden te veronderstellen dat de tekst begrepen is, als de vragen goed zijn beantwoord.

Geef je bij de leesteksten andere voorbeelden ter verduidelijking van de tekst?

Vier docenten geven regelmatig extra voorbeelden om de tekst iets duidelijker te laten worden. Eén docent houdt het bij het boek. Dat is al veelomvattend genoeg voor de cursisten.

Waar is je instructie van begrijpend lezen op gericht:

Tabel 3 Docenteninstructie.

Docenten	A	B	C	D	E
Woordniveau: woorden en de inhoud van de woorden	3	3	1	3	1
Zinsniveau en de grammatica	5	5	4	5	1
Verbanden tussen de zinnen	4	4	5	1	1
Achtergrondkennis	2	2	2	2	1
Gebruik van strategieën	1	1	3	4	1
Anders nl.					

(1=meeste tijd aan besteed en 6 minste tijd)

Twee docenten hebben precies hetzelfde ingevuld en één docent kon deze vraag niet beantwoorden.

Aan gebruik van strategieën werd bij de meeste docenten de meeste tijd besteed omdat er dan meer ruimte vrijkomt om beter met de teksten te werken. Of zoals één docent zei : “Als je niet zoveel weet, moet je heel slim met die dingen omgaan die je wel weet.”.

De docent die deze vraag niet kon beantwoorden, richtte haar instructie vooral op de hoofdzaken van de tekst., met de toevoeging: Wat ik oversla is bijzaak. Alle bovengenoemde factoren zijn belangrijk. Eén andere docent richt zich hoofdzakelijk op de verbanden tussen de zinnen, terwijl dat voor weer een andere docent juist op de laatste plaats staat. Voor deze laatste docent zijn woordniveau en achtergrondkennis juist de meest relevante elementen waar je instructie op moet geven.

4.2.3.2 Instructie bij het begrijpend lezen.

Voor het lezen.

Wat doe je voordat je aan een tekst begint?

Vier docenten beginnen consequent met de intro's en slechts één docent laat de intro's achterwegen en vindt de intro's niet zo nuttig. Zij behandelt die aan het eind de tekst als de cursisten de tekst zelf bekeken hebben. De intro's moeten volgens drie docenten behoorlijk uitgebreid worden, willen ze bijdragen aan het doel wat het voor ogen staat. Drie docenten laten de tekst hardop lezen en deze docenten wezen tijdens het gesprek op de belangrijkheid van het verklanken van de tekst. Zij geven tijdens het hardop lezen ook duidelijke instructies over het lezen. Twee docenten wilden vooral weten of de tekst ook begrepen was en hoorden dat aan de manier waarop de cursisten de tekst lazen. De woorden worden door de cursisten opgezocht op de computer of in het woordenboek en alle docenten moedigen aan dat de cursisten het aan elkaar vragen. Sommige cursisten zijn geneigd om direct aan hun docent vragen te stellen, maar de meeste docenten wijzen de cursisten terug en laten ze zelf of met elkaar woorden opzoeken. Wel wordt door alle docenten nagegaan of het woord ook daadwerkelijk begrepen is.

Ga je na of de kennis waarvan in de tekst wordt uitgegaan daadwerkelijk aanwezig is?

Bij de intro's wordt het voor sommige docenten duidelijk wat de cursisten aan voorkennis bezitten. Vaak zeggen de cursisten dat ze het wel begrijpen. Twee docenten gaan er van uit dat de cursisten zeker in deel 1 haast geen voorkennis bezitten en dat zij die moeten creëren met de intro's.

Ga je na of hun voorkennis overeenkomt met de tekst? Veronderstel je de aanwezigheid van impliciete informatie over een bepaald onderwerp?

Er wordt in sommige teksten vanuit gegaan dat cursisten kennis over die onderwerpen hebben. De docenten hebben juist de ervaring dat die kennis niet aanwezig is, omdat ze tijdens de intro's zoveel glazige blikken zien dat ze niet veronderstellen dat de cursisten begrijpen waarover het gaat. Als de teksten erg ver af staan van de cursisten is het heel moeilijk om die teksten dichterbij te brengen voor de cursisten. Sommige teksten liggen, volgens twee docenten, zover van sommige cursisten af dat je de inhoud niet duidelijk kunt maken. Alle vijf de docenten verwachten niet teveel kennis bij de cursisten. Vooral bij deel 2 moet er heel veel ingestopt worden, wil iets duidelijk worden. Weet een cursist iets meer dan kan hij dat tijdens de intro's duidelijk maken en kan hij die kennis gebruiken om verder te gaan. Deze meerdere kennis komt meestal van een oudkomeer of van een cursist met meer opleiding.

Is het voorspellen van de tekst op grond van een titel of alinea een leesstrategie die je toepast?

Dit kan volgens de docenten alleen verderop in de leergang en dan zijn er altijd mensen die de tekst al gelezen hebben. Het is alleen een leuke oefening bij een onbekende tekst die klassikaal gelezen moet worden en dat gebeurt tegenwoordig niet meer. De ervaring van twee docenten is dat het bij lageropgeleide cursisten ook haast niet mogelijk is. Zij willen weten wat er staat en gaan niet tot raden over. Volgens één docent komt dit door onzekerheid en faalangst.

Tijdens het lezen

Bekijk je met de cursisten waarnaar iets verwijst?

Verwijzingen worden door de cursisten als heel moeilijk ervaren. Vier docenten leggen ze elke keer expliciet uit op het bord, omdat ze in deel 2 steeds vaker voorkomen en de cursisten hier de meeste moeite mee hebben. Zij wijzen duidelijk naar de plek waar ze moeten kijken. Soms moeten ze vooruit kijken en vaak achteruit. Veel cursisten ondervinden met dit onderdeel de meeste moeite ondanks de expliciete aandacht bij de instructie ervoor. Eén van de vier docenten zegt dat ondanks deze expliciete aandacht het voor de cursisten erg moeilijk is om het te verwerven. Er zou veel meer mee geoefend moeten worden. Het boek biedt dat niet aan de cursisten. Eén docent onderwijst het niet zo expliciet omdat ze er volgens haar zelf wel achter komen in het loop van het leerproces.

Leg je de verbanden uit tussen de woorden, zinnen en alinea's? Leg je uit waardoor die verbanden duidelijk worden?

Ja, dat wordt door alle vijf docenten gedaan. Eén docent is alleen in deel 1 hier expliciet mee omgegaan en ze heeft het idee dat de cursisten het in deel 2 zelf kunnen. De andere vier docenten hebben een heel andere ervaring en wijzen juist elke keer op het verband tussen de zinnen. De verbanden worden voor de desbetreffende tekst uitgelegd maar volgens twee docenten zou hier veel meer mee geoefend worden, omdat de cursisten dit moeilijk vinden.

Onderwijs je signaalwoorden, verwijswwoorden enz. expliciet?

Vier docenten richten hier veel aandacht op. Drie van de vier docenten gaat met extra materiaal aan de slag om dit wat duidelijker te krijgen. Een andere docent wijst erop dat zij het bij het expliciet uitleggen bij de desbetreffende tekst laat omdat die al als moeilijk genoeg wordt ervaren door de cursist. Omdat de verwijswaarden hoofdzakelijk in deel 2 voorkomen en omdat dit deel veelal individueel gemaakt wordt, beantwoordt één docent alleen de vragen erover van de individuele cursisten. Dit zijn meestal wel vragen van de slimmere cursisten. De cursisten komen er volgens de andere docenten vaak zonder uitleg niet uit, omdat het via het woordenboek of de computer niet aan hen duidelijk gemaakt kan worden. Eén docent wijst erop dat er vaak over signaalwoorden wordt heen gelezen (ook bij Nederlanders) hoe expliciet ze ook behandeld worden. Drie docenten wijzen erop dat er eigenlijk te weinig aandacht in *de IJsbreker* wordt besteed aan dit onderdeel.

Leg je een lees oefening stil om voorspellingen te gaan maken over hoe iets afloopt?
Nee, dit wordt nooit gedaan. Dit komt omdat de teksten niet voor iedereen onbekend zijn.

Na het lezen.

Bekijk je met de cursisten wat belangrijke en niet belangrijke informatie in de tekst is?
Alle docenten bekijken de rode draad in het verhaal. Ze gaan ervan uit dat wat ze niet bespreken de bijzaken zijn en dat dat voor de cursisten duidelijk is. Twee docenten zullen dit in de toekomst explicieter gaan behandelen. Bij één van de docenten speelt de rode draad van het verhaal meer bij boek 1. De andere docenten vinden dit juist bij boek 2 meer van toepassing.

Bekijk je met de cursisten wat voor soort tekst het is? (b.v. zakelijk, verhalend, wervend)
Hier wordt door alle vijf docenten expliciet aandacht aan besteed, omdat ze dat houvast geven bij het lezen van de tekst. Dit geldt hoofdzakelijk voor deel 2

Bekijk je met de cursisten wie de tekst geschreven heeft? En wat er mee bedoeld wordt?
Dit wordt door niemand expliciet onderwezen

Bekijk je met de cursisten de structuren van de tekst? (De tijdsvolgorde, oorzaak en gevolg, de signaalwoorden)

Volgens één docent staat het veel te weinig in de leergang en zij geeft hier veel extra materiaal over omdat ze dit als een essentieel onderdeel voor een tekst ziet. Drie docenten besteden er aandacht aan als het in het boek ter sprake komt en één docent vertelt dat zij aan dit onderdeel bij de spreek oefeningen veel aandacht besteedt, wat volgens haar ten goede komt aan het lezen.

Leg je uit hoe je conclusies kunt trekken?

Drie docenten vertellen dat ze alleen iets doen als het in het boek aan de orde komt. In deze methode komt conclusies trekken weinig aan de orde. Eén docent vindt dat deze cursisten dat eigenlijk niet echt kunnen. Alle docenten proberen wel te praten over de tekst, maar vaak zeggen de cursisten dat het zo moeilijk is. Het onderstaande komt in meerdere lessen regelmatig voor.

Docent: “Waarom is de tekst zo moeilijk?”

Cursisten “Omdat er zoveel moeilijke woorden in staan”

Docent: “ Wat moet je dan doen? “

Cursisten: “ Woorden leren”

Bij deze groep cursisten ervaren de docenten dat eigenlijk alleen sommige cursisten conclusies kunnen trekken en veelal hebben de docenten het idee dat de cursisten het al geleerd hadden.

Eén docent vraagt vaak of de cursisten het met de schrijver eens is.

Voer je wel eens gesprekken over de teksten?

Bij drie docenten wordt er altijd over de teksten gesproken. Bij één van deze drie docenten altijd een les later, zodat het een soort opfris is voordat ze verder gaan. Eén docent spreekt nooit over de teksten en vindt de vragen aan het eind van het hoofdstuk al genoeg en één docent bespreekt alleen de tekst als die leuk is of de moeite waard is. Daarnaast vraagt één docent altijd aan de cursisten of ze het met de tekst eens zijn of wat ze van deze tekst vinden. Ze krijgt daar niet altijd uitgebreide antwoorden op maar het zet de cursisten wel aan tot denken.

Laat je de tekst in eigen woorden vertellen, samenvatten of doe je dit anders ?

Dit gebeurt bij één docent als spreekoefening. De andere docenten zeiden dat ze het vroeger wel deden en het heel nuttig vinden, maar er nu niet meer aan toe komen. Wel zeggen alle docenten dat de cursisten dit heel moeilijk vinden. In deel 2 zijn de teksten zo complex dat de cursisten het moeilijk vinden om die goed samen te vatten. Meestal komen de cursisten er ook niet uit.

Wordt de tekststructuur de cursisten steeds duidelijker in de loop van het leesproces?

Alle docenten betwijfelen dat. De teksten worden steeds moeilijker en ze zouden eigenlijk veel handvatten moeten hebben om met die teksten om te gaan. Dit wordt geheel niet of te weinig geboden in de cursus. De docenten twijfelen erg aan het verworven inzicht van de cursisten qua tekststructuur.

Op woordniveau.

Laat je cursisten, als ze zelf lezen, de onbekende woorden onderstrepen?

Drie docenten hebben dat de cursisten expliciet aangeleerd en twee docenten laten ze ook de woorden vertalen in hun eigen taal. Eén docent wijst erop dat het een mogelijkheid is om te doen. Eén docent is er niet voor omdat zij niet wil dat de cursisten teveel gefocust zijn op het woord alleen. Zij wil meer dat de cursisten de tekst als geheel zien.

Hoe ga je om met het aanleren van nieuwe woorden? Verklaar je onbekende woorden, laat je onbekende woorden raden, laat je de woorden opzoeken in het woordenboek of anders?

Twee docenten gaan zelf eerst proberen de nieuwe woorden uit te leggen. De andere drie docenten laten eerst de cursisten met de nieuwe woorden aan de slag gaan. Op de computer opzoeken, in woordenboek opzoeken, aan elkaar vragen. Door het voorwerk is het gemakkelijker de tekst uit te leggen. Drie docenten willen dat de cursisten na uitleg ook daadwerkelijk aan de slag gaan met de nieuwe woorden door er zinnen mee te laten maken en door over de woorden vragen te stellen. Daarnaast gaan de docenten de nieuwe woorden ook zelf gebruiken om tot het proces van consolidering over te gaan.

Het raden gebeurt alleen bij één docent op zeer beperkte schaal. De cursisten zijn er ook niet aan gewend. Eén docent denkt dat het komt uit angst om verkeerd te raden. Eén andere docent denkt dat het komt door een wat passieve, luie opstelling van de cursisten.

Bij de multimedia staan er diverse betekenissen van het woord. Maken de cursisten daar gebruik van? Wijs je op gebruik van extra mogelijkheden van multimedia?

De docenten zeggen dat ze vooral in het begin zeer actief bezig zijn met het uitleggen van het multimediagebruik. Eigenlijk zouden ze als docenten gedurende de gehele leergang vaker op de mogelijkheden moeten wijzen. Conclusie van de docenten is: alleen de erg slimme cursisten benutten alle mogelijkheden van de computer.

In de IJsbreker staan er in deel 2 oefeningen van welk woord in de zin zou kunnen staan. Hoe ga je daar mee om?

Deze oefeningen worden als nuttig ervaren omdat je dan als docent kan zien of de cursisten de woorden goed begrepen hebben. Wel zei een docent dat ze een woord moeilijk in een ander verband kunnen zien. Ze herkennen het woord niet als het in een andere zin staat.

Op zinsniveau (in ruime zin).

Besteed je aandacht aan de volgorde van de woorden in de zinnen?

Alle docenten doen dit automatisch. Eén docent wijst er alleen op als het de zin onbegrijpelijk maakt in een vrije spreekoefening. Je kunt ook de cursist te veel blokkeren door te veel te verbeteren. Wel wordt er bij schrijfoefeningen veel aandacht besteed aan de volgorde van de woorden in de zinnen.

Besteed je aandacht aan het feit dat sommige constructies niet in de T1 taal voorkomen? (b.v. de zinnen met worden).

Alle docenten weten dat er in allerlei talen andere constructies zijn, maar ze weten slechts van sommige talen globaal wat daar in voorkomt. Ze kunnen er dus geen rekening mee houden. Door de grote onderwijservaring weten ze wel wat de struikelblokken zijn van sommige nationaliteiten. Vaak zie je aan de cursisten of iets voor hen duidelijk is. Vaak wordt er individueel uitleg gegeven, als het maar voor een enkele cursist geldt.

Besteed je aandacht aan veelvoorkomende problemen? (Gebruik van lidwoorden voor zelfstandige naamwoorden, gebruik van er, het, dat).

Iedereen noemde de strubbelingen met de lidwoorden en alle vragen die daar uit voortkomen als een groot struikelblok voor de cursisten. Daarnaast de “er-constructie” in het Nederlands, die ook goedsprekende ingeburgerde buitenlanders vaak niet beheersen. Eén docent wees op het feit dat prinses Maxima het nog steeds niet goed gebruikt. Waarom vermoeien wij onze cursisten er dan mee. Het gebruiken van het woordje ‘er’ is één van de laatste dingen die buitenlanders leren en bij het ROC moet het al voor niveau 2. Eén andere docent had traumatische ervaringen met hetzelfde woordgebruik en slaat het sindsdien over. De drie andere docenten weten dat het niet beheerst wordt en geven extra oefenmateriaal.

Het multimedia materiaal geeft meer grammatica – uitleg dan het boek. Hoe ga je daar mee om?

De docenten wijzen de cursisten op de extra uitleg van grammatica op de computer. De betere cursisten maken hiervan gebruik. Eén van de docenten biedt extra grammaticaoefeningen alleen aan die cursisten aan die er om vragen. Iedereen behandelt de grammatica in de teksten en in de taalwijzers. Vaak zijn er vragen over de grammatica omdat die toch maar heel summier in het boek staat. Eén docent behandelt in haar dictees altijd de grammatica heel expliciet. Iedereen is er van overtuigd dat de grammatica op diverse manieren aangeboden moet worden, wil die zijn vruchten afwerpen.

Teksten.

In de IJsbreker wordt aandacht besteed aan de opbouw van teksten bij diverse leesteksten. (B.v. het wijzen op de tekstkenmerken, de opbouw, de alinea-verdeling) Volg je die instructies ook bij teksten waar de instructie niet expliciet vermeld is?

Alle docenten proberen zo consequent mogelijk steeds uit te leggen. Bij deel 2, als er vaak niet klassikaal, maar in groepen wordt gewerkt, kan men meestal niet zo consequent die instructie geven. Bij groepswork bepalen de cursisten meer wat er aan instructie gegeven wordt. Cursisten stellen in groepjes ook gemakkelijker vragen. Vaak zijn het wel weer de betere cursisten die vragen stellen.

In de IJsbreker wordt er op gewezen om telkens naar de plek van het antwoord terug te gaan. Is die mogelijkheid aanwezig in jouw groepen?

Twee docenten kijken altijd waar de cursisten het antwoord vandaan hebben. Twee docenten gaan wel na of het is ingevuld, maar hebben niet de tijd om het na te gaan en één docent zegt dat het de verantwoordelijkheid van de cursisten is. Wel zeggen twee docenten dat de cursisten het vaak niet vragen als ze het fout hebben. Het lijkt wel of ze zich schamen voor hun fouten.

Bekijk je hoe het goede antwoord gevonden is? Waar ze het goede antwoord in de tekst gevonden hebben?

Eén docent bekijkt met de cursisten hoe het antwoord gevonden is. De andere docenten zeggen er geen tijd voor te hebben. Als het antwoord erg vreemd is, en je ziet het als docent, ga je er op in. De groepen zijn over het algemeen te groot en te gedifferentieerd bezig om alles in de gaten te hebben.

Leesgedrag en leestijd

Let je op de tijd, leessnelheid van teksten?

Eén docent moedigt de cursisten zeker in boek 2 aan om sneller te lezen en als het kan binnen de tijd te werken. De andere docenten letten niet op de tijd en noemen alleen de tijd als het bij de toetsen ter sprake komt. Tijdsdruk zet de mensen onder stress en ze leren dan minder is de opvatting van drie docenten. Het gaat alle docenten er meer om of de cursisten de inhoud begrepen hebben dan of ze het binnen de tijd gedaan hebben. Wel zeggen twee docenten elke keer tegen hun cursisten dat ze meer moeten lezen om het sneller te leren.

Moedig je de cursisten aan om steeds sneller te gaan lezen?

Eén docent houdt zich er niet mee bezig. Volgens één docent is de snelheid waarmee ze lezen niet zo belangrijk, terwijl de andere docenten er iets meer op letten. Ze zeggen dat

leessnelheid verworven moet worden met extra oefenen buiten de les (thuis) en het herhalen van de oefeningen. Ze ervaren dat de cursisten daar vaak niet aan toe komen.

Let je op de manier waarop je cursisten lezen? (Spellend lezen, vlot lezen, herlezen)

Alle docenten zijn zich ervan bewust hoe de cursisten lezen. Drie docenten proberen er invloed op uit te oefenen door de cursisten hardop te laten lezen. Eén docent zegt dat ze aan herplaatsing denkt als de cursisten spellend blijven lezen. Alle docenten onderschrijven dat de tijd die cursisten nodig hebben om zich een tekst eigen te maken, enorm verschillend is.

Let je op hun gedrag om zich de teksten eigen te maken?

Slechts één docent schenkt daar geen aandacht aan. De andere docenten proberen er invloed op uit te oefenen door de cursisten individueel extra tips te geven. Eén docent geeft aan dat extra informatie en enthousiasme van de docent het plezier van de cursisten om zich teksten eigen te maken enorm vergroot. Twee docenten remmen het veelvuldig kijken in het woordenboek af, omdat ze zich dan de tekst niet leren eigen maken.

Moedig je de cursisten aan om de tekst nog een keer te lezen?

Dit staat uitdrukkelijk en steeds weer in het boek. Als dit er niet stond zouden alle docenten er wel op staan. Alleen door het diverse keren te lezen kunnen ze een tekst leren begrijpen. Daarnaast moeten ze vaak iets in de tekst opzoeken en lezen ze weer een stuk tekst. Drie docenten moedigen de cursisten aan om de teksten thuis (hardop) nog een keer te lezen. Door de bespreking van de teksten in een volgende les weet één docent zeker dat de cursisten de teksten herlezen. Eén andere docent weet dat een deel van de cursisten thuis nooit in het boek kijkt. Ze wijst op de gemakzucht van sommige cursisten.

Is er tijd ingeruimd voor reflectie op de gelezen teksten?

Dit gebeurt heel weinig bij drie docenten. Eén docent bespreekt de teksten op zo'n manier dat ze cursisten aanmoedigt om er over te reflecteren. Het is wel op een laag niveau volgens haar. Volgens één docent is het op dit niveau haast niet mogelijk en zeker in boek 1 ruimt ze er geen tijd voorin. Doordat ze beseft dat het voor de cursisten heel moeilijk is, doet ze het haast niet.

Geef je feedback op het lezen? Wanneer en hoe?

Dit wordt door vier docenten gedaan bij boek 1 tijdens het hardop lezen van de teksten. Dan geef je feedback op de uitspraak, de intonatie en hoor je aan de manier waarop ze het lezen of ze het ook werkelijk begrepen hebben. Daarnaast geven twee docenten veelal individueel feedback als ze in kleine groepjes werken. Deze individuele feedback wordt vaak beter opgepikt.

Metacognitie.

Plannen de cursisten voordat ze gaan lezen?

Vier docenten zijn er van overtuigd dat de cursisten niet zelf plannen. Dit wordt door de matrix en de wegwijzer voor de cursisten gedaan. Eén docent ziet soms plangedrag bij de cursisten maar dit zit vaak al in de cursist. Waarschijnlijk wordt er in de cursus niet zoveel aan plannen gedaan, afgezien van het navolgen van de planning van de docent.

Als de cursisten niet begrijpen wat er in de tekst staat, wat doen ze dan?

Hier zie je heel verschillend gedrag. Sommige cursisten vragen wat ze niet begrijpen gelijk aan de docent of aan andere cursisten. Velen zoeken het op in het woordenboek of op de computer. Zwakke cursisten vragen niets, maar schrijven zo maar wat op en gaan verder, volgens drie docenten. De cursisten, die alles via de docent willen weten, worden door de docenten teruggewezen naar andere manieren om er achter te komen. Alle vijf docenten raden aan om er samen achter te komen.

Kunnen cursisten duidelijk maken wat ze niet begrijpen?

Dat gaat volgens vier docenten tijdens het leerproces steeds beter. Eén docent wijst er op dat de cursisten vaak niet weten dat ze iets niet begrijpen. De cursisten denken al gauw dat ze het wel weten. Veel cursisten vragen het liever aan de docent als ze in kleine groepjes werken, is de ervaring van de docenten. Dit vinden de docenten prima, want dan kunnen ze gerichter antwoord geven.

Leren cursisten gedurende de leergang steeds duidelijker vragen stellen?

Alle docenten zien een duidelijke vooruitgang in het leren vragen stellen van de cursisten.

In de IJsbreker is een duidelijk onderscheid gemaakt tussen intensief en extensief te lezen teksten. Is dit onderscheid voor de cursisten ook duidelijk?

Alle docenten zeggen dat alle teksten op dezelfde manier gelezen worden door de cursisten. Ze lezen elke tekst heel grondig. Het lijkt niet uit te maken als je als docent erop wijst dat ze alleen de antwoorden moeten zoeken. Volgens drie docenten komt het omdat de cursisten onzeker zijn en daarom elk woord willen weten. Eén docent ontmoet veel faalangstige cursisten die ook altijd zeer intensief met de tekst omgaan. Voor veel cursisten is alles even belangrijk, of het nu gevraagd wordt of niet. Nadeel van deze manier van lezen is dat ze er lang over doen. Hier hebben veel cursisten last van bij het toetsen. Eén docent wijst erop dat ze pas in deel 2 wat meer overzicht over een tekst krijgen en in deel 1 alleen met de woorden bezig zijn. Eén docent zegt dat de slimmere cursisten wel zoekend gaan lezen. Maar ook de slimmere cursisten willen elk woord kennen.

In hoeverre zijn de cursisten in staat om zichzelf te verbeteren? Zowel tijdens de oefening als na het invullen van de hele oefening?

Hier wordt door de docenten een heel duidelijk onderscheid gemaakt tussen de snellere, slimmere cursisten en de andere cursisten. De echt laagopgeleide cursisten zijn te weinig kritisch om te zien wat er fout is. Ook ervaren de docenten dat de cursisten niet goed kunnen inschatten wat ze goed of fout hebben gedaan. Daarnaast missen ze de reflectie en de kennis om iets in te schatten. De slimmere cursisten doen het volgens drie docenten wel. Zij hebben dit misschien meegenomen uit het eerdere leerproces. Zij verbeteren wel de antwoorden in het boek aan de hand van het antwoordenboekje maar voor zeker drie docenten blijft het de vraag of ze het dan begrepen hebben. De cursisten zeggen vaak van wel.

4.3 Samenvatting

Over het algemeen zijn de docenten van mening dat begrijpend lezen in het Nederlands bij hun groepen intensief geïnstrueerd en begeleid moet worden. Wel vinden ze dat deel 1 van

de methode beter geschikt is voor deze doelgroep dan deel 2. In deel 2 zouden kleinere stappen in het leerproces genomen moeten worden en er zouden meer oefeningen aangeboden moeten worden. Verder is de inhoud van de teksten vaak niet voor alle cursisten duidelijk te maken, omdat deze inhoud ver van de cursisten af staat. Het belangrijkste doel van de methode is volgens de docenten, het aanbieden van een zekere woordenschat en deze woorden semantiseren en consolideren. Hiervoor staan er veel geschikte oefeningen in het boek. De extra oefenstof, die de docenten de cursisten buiten de methode aanbieden, wordt gegeven op grond van hun leservaring en hun prioriteit. De docenten zijn van mening dat cursisten moeilijk zelfstandig aan de slag kunnen met deze methode, omdat de meeste teksten geïntroduceerd moeten worden met intro's voordat de oefeningen bij de teksten gemaakt kunnen worden. Daarnaast ervaren de docenten dat cursisten de instructies vaak niet begrijpen bij de oefeningen. Zonder een duidelijk kader, dat de docenten in de intro's aan de cursisten moeten aanbieden, zou er voor de cursisten veel van de teksten verloren gaan. Doordat er met de methode gedifferentieerd gewerkt wordt, ervaren de docenten dat ze vooral vaak vragen beantwoorden van de wat slimmere cursist en omdat die met de vragen komen. De wat slimmere cursisten ervaren bij deze methode een gemis aan grammatica, terwijl de cursisten met maar een paar jaar schoolervaring in eigen land de methode als te moeilijk ervaren, omdat zij niet de juiste studievoordigheden bezitten, niet de juiste voorkennis hebben en veel moeite met de instructie hebben. Deze methode is, volgens de docenten, voor de zeer laag opgeleide cursist minder geschikt.

Hoofdstuk 5 Onderzoek onder cursisten: leesgedrag

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over het vierde deel van mijn onderzoek: een praktijkonderzoek onder cursisten om te ontdekken of en hoe het NT2-onderwijs bijdraagt aan hun begrijpend lezen en of er mogelijk factoren zijn, die hierbij belemmerend werken.

Voor dit deelonderzoek heb ik, op basis van in het literatuurhoofdstuk behandelde doelen en voorwaarden, vereisten van teksten en kenmerken van goede en slechte lezers, aan de cursisten een aantal teksten voorgelegd, en de wijze waarop ze die verwerkt hebben, geanalyseerd en geobserveerd (zie hoofdstuk 3)

Het vervolg van dit hoofdstuk geeft de uitkomsten weer van de vervolgens afgenomen leestaken en de uitgevoerde observatie bij een dertiental cursisten van het ROC Midden Nederland.

5.2 Het onderzoek

De uitkomsten van het onderzoek onder de cursisten worden in deze paragraaf weergegeven in drie onderdelen:

- Analyse antwoorden in samenhang met leerderskenmerken.
- Analyse antwoorden en de invloed per tekstcategorie.
- Analyse observaties.

5.2.1 Analyse antwoorden in samenhang met leerderskenmerken

Ten behoeve van een eerste analyse werden de antwoorden van de cursisten ingevoerd in SPSS. Een betrouwbaarheidsanalyse van de tekstvragen wees uit dat, ondanks het beperkte aantal ondervraagde cursisten, de betrouwbaarheid heel behoorlijk is (alpha rond de .75).

In totaal werden er door de informanten 344 (27 %) fouten gemaakt bij de teksten, uit een totaal van 1287 vragen (99 x 13). Het aantal fouten varieerde per cursist van 13 tot 42 met een gemiddelde van 26,46 (standaarddeviatie = 8,017). Bijlage G bevat een overzicht van het aantal fouten per vraag met daarbij een mogelijke verklaring van de fouten. In tabel 4 zijn de cursisten, met een aantal omgevingsvariabelen, gerangschikt naar oplopend aantal fouten. Uit privacy-overwegingen zijn de namen van de informanten in de gehele scriptie gefingeerd.

Tabel 4 Aantal fouten per cursist in samenhang met leerderskenmerken.

Naam	Aantal fouten	Jaren onderwijs	Boek 2 Hoofdstuk	Zij-instromer ?	Verblijfsduur In jaren	Tijdsduur taken (in minuten)	Aantal keren hulpvraag	Ned. Thuis.
Jacky	13	12	7	Ja	2	78	4	Ja
Hassan	17	9	4-5	Nee	1,5	140	13	Ja
Neda	17	10	5	Ja	6,5	125	15	Ja
Thera	22	7	4-5	Ja	4,5	88	9	Nee
Mila	24	12	4-5	Nee	5	86	7	Nee
Narima	25	12	4-5	Nee	5	165	13	Nee
Satie	28	6	4-5	Ja	5	106	3	Ja
Faria	29	5	4-5	Ja	4,5	90	10	Nee
Fatima	29	14	7	Ja	9	90	16	Nee
Lama	30	12	2-3	Nee	4	124	19	Nee
Nathalie	34	6	4-5	Nee	3	155	15	Ja
Samira	34	14	7	Nee	6	215	3	Nee
Mara	42	12	4-5	Nee	1,5	133	4	Ja

Onderwijs.

Zoals eerder beschreven hebben de cursisten niet allemaal evenveel onderwijs uren gehad. Het aantal jaren onderwijs in het land van herkomst varieerde van 5 jaar tot 14 jaar met een gemiddelde van 10. De standaarddeviatie is 3,1. Dit onderwijs varieerde van 1 dag per week tot een hele week onderricht. Als de informanten verdeeld worden in twee groepen, meer dan 10 jaar onderwijs en 10 jaar of minder onderwijs, dan blijkt dat de hoger opgeleide cursisten gemiddeld 28 fouten hadden, terwijl de lager opgeleide cursisten gemiddeld 24,5 vragen fout hadden beantwoord. De 4 informanten met het minste onderwijs onderscheiden zich niet wat betreft het aantal fouten, die zij in de taken gemaakt hadden. De informanten met het meeste jaren opleiding, 14 jaar, staan op de 9^e en 12^e plaats.

Bij de besten behoorden twee informanten die echt gerekend kunnen worden tot de doelgroep van *De Nieuwe Ijsbreker*. Zij hadden namelijk 10 jaar of minder onderwijs genoten in het land van herkomst. De twee informanten met de meeste fouten hadden allebei twaalf jaar of meer onderwijs in het land van herkomst. Zij werden beide door de docenten ingeschat als zwakke leerders die nooit zo veel vragen stelden en 'maar wat deden'.

Er blijkt dus bij deze groep geen duidelijk verband te zijn in het aantal jaren onderwijs en het aantal gemaakte fouten.

Boek.

Op het moment van het onderzoek waren alle informanten in boek 2 van *De Nieuwe Ijsbreker* aan het werk. Zij hadden allen niveau 1 op het gebied van lezen behaald en het grootste deel van de groep, behalve Lama, moest voor de zomer klaar zijn met het traject. Een groot deel van de cursisten, de groep uit Maarssen, zat midden in het boek (hoofdstuk 4-5) en werkte als groep klassikaal aan hetzelfde hoofdstuk. Lama, die nog niet zover in boek 2 is, heeft redelijk veel fouten gemaakt en Jacky, die het verst in het boek is, heeft het minste aantal fouten gemaakt. Daarentegen heeft Samira, die ook al verder in het boek zit, een groot aantal fouten gemaakt, namelijk 34.

Uit de tabel blijkt dus dat het niet duidelijk zo is dat de mensen die het verst in het boek zijn, de minste fouten maken.

Zij-instromer.

Zes van de informanten zijn als zogenaamde zij-instromers in het traject gekomen. Zij hadden elders al wat onderwijs gehad in bijvoorbeeld asielzoekerscentra en hadden daarmee niet het gehele leertraject bij het ROC Midden Nederland gevolgd. Die informanten blijken het over het algemeen beter te doen dan de informanten, die wel het hele traject gevolgd hebben. Zij hebben gemiddeld 23 fouten (sd 6,8), de cursisten die het hele traject gevolgd hebben 29,4 fouten (sd 8,2)

Verblijfsduur.

De twee informanten in de tabel, die met de minste fouten, zijn nog maar relatief kort in Nederland. Wel heeft Jacky een Nederlandse partner en heeft Hassan een partner die in Nederland is geboren en die vloeiend Nederlands spreekt. Hassan en Jacky spreken ieder twee talen thuis, waaronder Nederlands. Zij hebben beiden de wens om hoger op te komen via meer en beter Nederlands en een vakopleiding. Wel deed Hassan aanzienlijk langer over de leestaken en vroeg hij ook veel meer hulp dan Jacky. Neda, de nummer 3 in de tabel, die al aanzienlijk langer dan de nummers 1 en 2 in Nederland is, heeft de wens om via een opleiding werk te vinden. Zij heeft 5 jaar thuis gezeten bij een zieke man en kleine kinderen. Relatief veel informanten zijn wat later aan een traject begonnen. Zij hebben door diverse omstandigheden geen kans gehad direct in het begin al Nederlands te leren. Van deze 'laatkomers' kenmerkten zich drie informanten, Thera, Fatima en Faria in hun Nederlands als echte 'krompraters'.

Er is dus geen duidelijk verband tussen het aantal jaren verblijfsduur en het aantal fouten.

Tijdsduur taken.

Bij de leestaken kon iedereen zijn eigen tempo bepalen. De tijdsduur varieerde van 78 minuten tot 215 minuten met een standaarddeviatie van 39,5. Vaak wordt er wel eens gezocht dat de lager opgeleide cursisten zo langzaam zijn vergeleken met hoger opgeleide cursisten. Het omgekeerde is bij dit onderzoek het geval. Uit tabel 4 blijkt namelijk dat de gemiddelde duur van de leestaken hoger ligt dan bij de hoger opgeleide informanten namelijk gemiddeld 127 min, terwijl de lager opgeleide informanten er gemiddeld 117,3 min voor nodig hadden. Degene met een tijdsduur van 78 minuten was degene met de minste fouten. Degene met de langste tijdsduur kwam op de op 1 na laatste plaats. Samira was een duidelijke 'outlier' ten aanzien van tijd: zij had voor de taken 215 minuten nodig. Zij deed de taken dan ook in drie sessies. Van de 7 informanten, die 124 minuten of meer nodig hadden, eindigden er 2 bij de eerste 3, 4 als laatsten en 1 in de middenmoot.

De tijdsduur blijkt dus niet samen te hangen met de hoeveelheid fouten.

Hulpvraag.

De hulpvraag varieert bij alle informanten van 3 tot 19 keer met een standaarddeviatie van 5,5. Het aantal keren dat een hulpvraag is gesteld is bij de lager opgeleide groep (grens bij

10 jaar) het hoogst. Gemiddeld vroegen de lager opgeleide cursisten 10,8 keer hulp, terwijl de hoger opgeleide groep dat 9,4 keer deed. Opvallend daarbij is dat de twee hoog opgeleide informanten die als laatsten eindigden, respectievelijk slechts 3 en 4 keer de hulp inriepen van de onderzoeker. Ook degene die als eerste eindigde riep weinig de hulp in van de onderzoeker. Als we kijken naar de vier informanten, die het meest hulp vroegen, dan zien we dat zij gemiddeld 27,5 fouten hadden en de informanten die het minst hulp vroegen hadden gemiddeld 35,1 fout. De opmerking van één van de docenten blijkt hier van toepassing te zijn : 'cursisten vragen geen hulp, ze gaan stug door en doen alles fout'.

Een logisch lineair verband tussen 'hulpvraag' en het aantal fouten blijkt er dus niet te zijn. Het lijkt er eerder op dat de informanten die geen hulp vragen, ofwel goed presteren, of heel zwak.

Nederlands thuis.

Tot slot is in tabel 4 opgenomen of de cursisten thuis Nederlands spraken. Iedereen zei, behalve Satie, naast het Nederlands nog een andere taal te spreken. Hoeveel en hoe vaak de informanten Nederlands spraken varieerde nogal. De twee Spaans sprekende informanten (Mara en Jacky) spraken minder Nederlands toen hun kinderen uit het land van herkomst naar Nederland waren gekomen. Naarmate hun kinderen meer Nederlands zijn gaan begrijpen, zijn zijzelf ook weer meer Nederlands gaan spreken. Bij Nathalie en Neda wordt alleen tegen de kinderen Nederlands gesproken, waarbij het kind van Neda zijn moeder nog wel wil verbeteren. Satie en Hassan worden geholpen bij het Nederlands door hun partner. Allen kunnen zich, naar eigen zeggen, in een dagelijkse situatie goed redden in het Nederlands. Alleen Nathalie roept bij moeilijke situaties de hulp in van vluchtelingenwerk. Bij de informanten, waar thuis Nederlands werd gesproken, werden gemiddeld 25.1 fouten gemaakt, terwijl bij de informanten waar thuis helemaal geen Nederlands werd gesproken 27.5 fouten werden gemaakt. Ook de informanten waar thuis geen Nederlands wordt gesproken, spreken wel graag Nederlands op school, omdat zij willen oefenen. Alleen Samira spreekt niet graag in het Nederlands. Zij spreekt ook weinig in haar eigen taal of in het Engels. Ze zegt dat ze het Engels goed beheerst.

Overall gezien, blijkt er bij deze cursisten dus geen duidelijk verband te zijn tussen 'Nederlands thuis' en het aantal fouten.

5.2.2 Analyse antwoorden en de invloed per tekstcategorie

Zoals in het hoofdstuk onderzoeksopzet toegelicht, is de analyse in deze paragraaf gebaseerd op 115 antwoorden en niet op 99 antwoorden, zoals in de vorige paragraaf. De reden daarvan is dat sommige vragen tweemaal meetelden, zowel voor de categorie, waarin de vraag viel als ook voor de mondelinge gestelde vragen of de vragen gebaseerd op de instructietaal.

In deze paragraaf volgt eerst een algemene beschrijving per tekstcategorie en daarna een analyse per tekstcategorie voor een leerderskenmerk. Gekozen is voor de leeftijd. Analyses voor andere leerderskenmerken, bijvoorbeeld verblijfsduur of taalachtergrond leverden niet veel verschil op voor zo'n kleine groep informanten.

Tabel 5 Aantal fouten per tekstcategorie.

Vragen over het begrijpend lezen (tekstcategorieën)	Foutenpercentage	Aantal vragen	Aantal achterliggende kenmerken (subcategorieën)
1. Tekstkenmerken	26 *)	15	2
2. Achtergrondkenmerken	31	5	1
3. Woorden	22	14	2
4. Interpreteren-afleiden	34	9	1
5. Zoekend lezen	10	10	1
6. Lexicale samenhang	44	11	3
7. Functionele samenhang op lager niveau	19	20	3
8. Functionele samenhang op hoger niveau	36	9	2
9. Expliciete vragen over leesstrategieën, instructietaal bij de Ijsbreker	21	9	3
10. Mondeling gestelde vragen	23	13	2
Totaal	26	115	20

*) percentage 26 betreft 51 fouten bij 15 vragen aan 13 cursisten: $51/(15 \times 13) \times 100 = 26$.

Na indeling van de antwoorden in de onderscheiden tekstcategorieën bleken er, uit een totaal van 1495 antwoorden (115×13), door de informanten 382 (26 %) fouten te zijn gemaakt. Tabel 5 geeft een overzicht van het foutpercentage per tekstcategorie. Bijlage H bevat een overzicht van foute antwoorden per categorie per cursist. In het navolgende wordt per categorie de score kort toegelicht.

Over het geheel blijken er relatief veel fouten gemaakt te zijn bij de lexicale samenhang. Deze categorie hangt voor het grootste gedeelte samen met doel 3 van Bossers namelijk woorden en uitdrukkingen die betekenisrelaties aangeven. Het minste aantal fouten wordt gemaakt bij het zoekend lezen, namelijk 10%. Met dit soort oefeningen zijn de cursisten heel vertrouwd daar het erg overeenkomt met de oefeningen uit *de Nieuwe Ijsbreker*.

1.

Bij de vragen over de **tekstkenmerken**, die voor een groot deel overeenkomen met de in de literatuur genoemde kennis van de tekststructuur, scoorde Faria heel hoog met 9 van de 16 fout. Zij gebruikte zeker de plaatjes niet en kon niet voorspellen aan de hand van de context. Zij werd ook boos toen ik sommige woorden niet wilden verklaren. Opmerkelijk is dat de drie informanten die het beste de leestaken maakten, hier de minste fouten scoorden. Er lijkt dus hier een relatie tussen het gebruik maken van de tekstkenmerken en de score als het om een goede score gaat. Het omgekeerde is niet het geval als het om een lage score gaat. Dan is het niet zo dat wie veel fouten heeft bij deze vragen, ook over het algemeen zwak scoort.

2.

Bij de vragen over de **achtergrondkenmerken**, die voor een groot deel samenhangt met kennis van de onderwerpen namelijk doel 6 van Bossers, werd aan de hand van een vijftal vragen onderzocht. Het was vooral opmerkelijk dat de vier informanten, die 10 jaar opleiding of meer hadden, veel fouten maakten. Zij vertelden later dat ze het niet zo precies wisten en

de informatie uit de leestaak wilden halen. Door de onbekendheid met een woord of het verkeerd lezen van de vraag hadden zij verkeerd geantwoord.

3.

Bij de vragen over **woorden**, die overeenkomt met de woordenschat uit de literatuur, hadden Nathalie en Mara veruit de meeste fouten. Zij konden heel moeilijk woorden uit de context afleiden. Ze vertelden bij de nabespreking dat ze wel ongeveer wisten wat de woorden betekenden. Mara vertelde verschillende keren dat de dubbele betekenis van de woorden haar in verwarring bracht. Zij wisten beiden niet precies wat de inhoud van de woorden was. Bij het woord certificaat uit leestaak 4 schreef Nathalie dat certificaat een brief was, omdat de postbode alleen maar brieven bracht. Haar persoonlijke ervaring omtrent de postbode zorgde er dus voor dat ze niet ging onderzoeken wat het woord kon betekenen. Bij tekst 6 vraag 10 kenden zowel Mara als Nathalie het woord “nare” niet. Zij hadden niet in de gaten dat het verhaal een andere wending had genomen.

4.

Als er bij vragen **geïnterpreteerd** moet worden, wat voor een groot deel overeenkomt met de metacognitie uit de literatuur, vinden er allerlei andere processen plaats. Bij de teksten die wat dicht bij de cursisten staan, zoals de teksten 1 en 3, vullen ze in wat ze persoonlijk hebben meegemaakt, of wat ze er persoonlijk van vinden, of wat hoort. Bij tekst 4 over Danka, het hondje, moesten ze bij vraag 6 aangeven of het een mannetje of een vrouwtje was. De informanten die het goed hadden vertelden dat ze dat wisten door de zinnen over het eten van de hond (‘als ze brokjes eet’), of doordat ze vonden dat het een meisjesnaam was. Bij de foutieve antwoorden hadden twee informanten de stellige overtuiging dat het een mannetjeshond was, omdat het een jongensnaam was. Zij keken niet verder in de tekst. Twee anderen zochten wel naar een verwijzing, waaruit het zou blijken en zagen de ‘hij’ uit de tekst aan voor het hondje en niet voor de baas van de hond. Eén van de informanten zag niets in de tekst staan en gokte verkeerd. Bij tekst 6, vraag 5, interpreteerden veel informanten niet goed, omdat zij een fase van het slapen, het doezelen, niet zagen als slapen. In de fase ‘doezelen’ bevatte de tekstkop niet het woord ‘slaap’ en in de andere fases wel en daarom was doezelen geen slapen volgens velen. Zij kenden het woord doezelen niet en konden uit de context niet afleiden wat het was. Daarnaast kozen zes informanten voor REM-slaap omdat ze in de tekst lazen “langzaam vallen je ogen dicht”.

5.

Bij de vragen over **zoekend lezen**, wat voor een deel overeenkomt met de leesstrategieën, zie je opmerkelijk minder problemen. Haast iedereen vond daarbij het goede antwoord. Fouten zijn veeleer te wijten aan slordigheid of het niet doorlezen van de tekst.

6.

Het relatief grootste aantal fouten werd door de informanten gemaakt bij de **lexicale samenhang**, wat voor een groot deel overeenkomt met doel 3 van Bossers, namelijk woorden en uitdrukkingen die betekenisrelaties aangeven. De lexicale samenhang is te onderscheiden in verwijswoorden naar personen, verwijswoorden naar plaats en verbindingswoorden in zinnen. Hierbij zijn de verwijswoorden naar personen in de tekst ongetwijfeld het moeilijkst voor deze cursisten. Opgemerkt moet worden dat het hier ook ging

om open vragen. De wijze van vragen stellen, was letterlijk zoals de vragen in *de Nieuwe Ijsbreker* gesteld zijn maar zij leverden veel problemen op. De open vragen leverde meer fouten op dan de gesloten vragen.

7.

Als we naar de **functionele samenhang op lager niveau** kijken, wat voor groot deel overeenkomt met doel 4 van Bossers, namelijk woorden en uitdrukkingen die functionele relaties aangeven zien we dat Satie in geen van de vier gevallen de tijdsrelaties zag. Bij de test op 'oorzaak en gevolg' werd door vijf informanten 4 keer fout gescoord. Dit waren de drie zwakkere informanten, Samira, Mara en Nathalie, maar ook Narima en wonderlijk genoeg ook Hassan. Voor een deel kwam dat omdat ze de tekst toch niet zo goed begrepen als ze dachten en dat ze de woorden verkeerd interpreteerden. Ook persoonlijke ervaringen hebben invloed op het antwoord, getuige bijvoorbeeld het antwoord op vraag 8, tekst 3: waarom heeft Jean tranen in zijn ogen. De informanten die zeiden dat het verdrietig was om een kies te missen, hadden allen die ervaring zelf meegemaakt. Hassan gaf bij tekst 6 vraag 3 als enige een fout antwoord op de vraag: "Waarom moeten we 's nachts slapen". Omdat er niets te doen is. Ook bij de nabespreking over de leestaken vond hij het nog steeds een goed antwoord, want zo ervaart hij het. Op mijn opmerking dat er zoveel disco's zijn, zei hij dat hij daar niet heen ging.

8.

De **functionele samenhang** van de tekst, op hoger niveau, komt voor een deel overeen met het hierboven genoemde doel 4 van Bossers maar ook heeft het facetten van de metacognitie in zich, bijvoorbeeld de hoofdgedachte uit een tekst halen. Bij de vraag of iemand de hoofdgedachte uit een tekst kan halen was het opmerkelijk dat Faria, die wel mondeling kon samenvatten, niet in staat bleek om schriftelijk het goede antwoord aan te kruisen. Het mondeling kunnen vertellen hangt soms niet samen met de schriftelijke verwerking van de vragen. Ook Lama was zwak op dit onderdeel van de leestaken.

9.

De fouten bij de **expliciete leesstrategieën**, wat voor een groot deel ging over de instructietaal van de Nieuwe Ijsbreker werden mondeling gesteld. Het grootste deel van de fouten kwam voor rekening van de zij-instromers. Zoals Bossers (1995) al zei komt de woordenschat van veel zij-instromers niet overeen met de woordenschat zoals de methode dat aanleert. Kortom de zij-instromers misten het begin van de leerweg. Daarnaast wordt vooral in het begin volgens de docenten veel tijd besteed aan de instructie. Bij het zelfstandig werken dat verderop in het boek centraal staat, is er minder tijd en gelegenheid voor expliciete instructie.

10.

De mondeling gestelde vragen vallen uiteen in twee subcategorieën. Het mondeling vragen beantwoorden over de tekst, die te maken hadden met een van de bovengenoemde onderverdeling in de restcategorieën zoals het verklaren van een zin, leverden niet zoveel fouten op. De tweede mondelinge vaardigheid was het navertellen van bijvoorbeeld het verhaal. Deze laatste vaardigheid bleek best moeilijk te zijn. Er werd drie keer naar gevraagd en vier informanten waren niet in staat om het verhaal na te vertellen. Dit waren de

zwakste informanten bij de leestaken. Lama en Samira waren wel in staat om de mondelinge vragen te beantwoorden, al was het bij beiden met moeite. Zij waren niet in staat om de teksten samen te vatten.

Na bespreking van de tekstkenmerken in het algemeen en in relatie tot de individuele informanten, bespreek ik in het navolgende opmerkelijke verschillen in resultaten wat betreft leeftijd.

Leeftijd

Tabel 6 laat het aantal fouten zien gesplitst in de groep 30 jaar en jonger (zes informanten) en de groep ouder dan dertig (zeven informanten). De groep van 30 jaar en jonger scoorde over het algemeen beter. Dit komt overeen met wat de oudste informanten Satie en Fatima, verzuchtten tijdens de taken. Zij kunnen niet zo gemakkelijk meer onthouden. Zij vergeten zo snel. Opvallende verschillen (afwijkingen van 5 % en meer (zie de tabel)) waren:

- Jongere informanten maken aanmerkelijk meer gebruik van hun voorkennis.
- Jongere informanten zijn opmerkelijk beter in het zoekend lezen.

Daarnaast moet wel vermeld worden dat de oudere cursisten aanmerkelijk beter zijn in het herkennen en gebruiken van de verbindingswoorden tussen de zinnen en een beetje beter in het mondeling beantwoorden van de vragen en de tekstkenmerken.

In deze groep hangt de leeftijd nauw samen met een langere verblijfsduur en daardoor wellicht meer bekendheid met de Nederlandse samenleving.

Tabel 6 Aantal foute antwoorden per tekstcategorie gesplitst naar leeftijdscategorie.

aantal foute antwoorden per tekstcategorie gesplitst naar leeftijdscategorie	30 of jonger 6	ouder dan 30 7	totaal 13	aantal vragen	% fout < 30	% fout >30	% fout totaal
1. Tekstkenmerken	25	26	51	15	27,8%	24,8%	26,2%
2. Achtergrondkenmerken.	4	16	20	5	13,3%	45,7%	30,8%
3. Woorden	16	24	40	14	19,0%	24,5%	22,0%
4. Interpretieren	17	23	40	9	31,5%	36,5%	34,2%
5. Zoekend lezen	2	11	13	10	3,3%	15,7%	10,0%
6. Lexicale samenhang	31	32	63	11	47,0%	41,6%	44,1%
7. Functionele relaties in de tekst lager niveau	21	29	50	20	17,5%	20,7%	19,2%
8. Functionele relaties van de tekst (hoger niveau)	19	23	42	9	35,2%	36,5%	35,9%
9. Expliciete leesstrategieën.	11	14	25	9	20,4%	22,2%	21,4%
10. Mondeling gestelde vragen	19	19	38	13	24,4%	20,9%	22,5%
Totaal	165	217	382	115	23,9%	27,0%	25,6%

5.2.3 Analyse observaties

Tijdens het afnemen van de leestaken heb ik als onderzoeker aan de hand van een door mij opgestelde checklist de cursisten geobserveerd. Eerdergenoemde bijlage E geeft per checklist-item een samenvattende analyse weer over alle cursisten heen. Tabel 7 geeft van een aantal observaties de scores weer. In deze paragraaf geef ik daarop een nadere uitleg.

Tabel 7 Resultaten observaties-1.

Naam	Aantal jaren onderwijs	Mond- bewe- gingen	Reflectie	Plann en	Terugkij- ken	Con- trole- ren	Verbete- ren
Jacky	12	--	+	-+	++	+++	++
Hassan	9	--	+-	-	++	++	+
Neda	10	-+	+	-	++	++	++
Thera	7	-+	+-	-	+-	++	++
Mila	12	-+	-	-	+-	+-	++
Narima	12	-+	+	-	++	++	++
Satie	6	--	+-	-	+-	+-	++
Faria	14	_+	+-	-	+-	+-	+++
Fatima	5	++	+-	-	+-	+-	+
Lama	12	++	+-	-	+-	+-	+++
Nathalie	6	--	-	-+	+-	+-	+++
Samira	14	--	-	-	+-	+-	+
Mara	12	++	-	-+	+-	+-	++

Verklaring van de tekens

- =niet aanwezig
- + of +- = soms wel, soms niet aanwezig
- + = klein beetje aanwezig

++ = aanwezig op de meeste momenten
+++ =sterk aanwezig

De **mondbewegingen**, het verklanken van de woorden, hangen mogelijk samen met de moeilijkheidsgraad van de teksten, de gewoonte in het land van herkomst, het stadium waarin ze zijn op het gebied van lezen of het opleidingsniveau. Uit de observatie bleek het volgende:

- Neda, Thera, Mila, Narima en Faria lazen *alleen de moeilijker delen* van de teksten en de vragen met mondbewegingen.
- Jacky, Samira, Nathalie, Hassan en Satie lazen *niet* met mondbewegingen
- Fatima, Lama, en Mara lazen *alles* met mondbewegingen. Zij maakten ook geluid bij sommige vragen. Het zijn alle drie hoger opgeleide informanten die allen best wel moeite hadden met de teksten al gaven ze dat niet toe.

De groep met een Dari/Farsi-achtergrond las de moeilijker delen met geluid. Zij vertelden dat het soms hielp om het woord te horen. Ook verbeterde de groep, die altijd of soms met geluid las, de vragen als ze bij de nabespreking mijn uitspraak of intonatie van de zinnen hoorden. Zij hadden het horen heel hard nodig. Van de vijf informanten, die geen mondbewegingen maakten, waren er twee wel gevoelig voor de uitspraak van de woorden en drie niet.

Drie informanten lieten regelmatig zien dat ze **reflecteerden** op de tekst. Deze informanten hadden respectievelijk 12, 10 en 12 jaar onderwijs gehad. De informanten met geen waarneembare reflectie eindigden allen onderaan, op één na die als vijfde eindigde bij het beantwoorden van de vragen.

Geen enkele informant leek echt te **plannen**. Er staat bij drie informanten in de tabel dan wel een klein kruisje, maar zij vertelden mij alle drie dat ze alleen keken hoeveel tijd de taken zouden kosten in verband met de kinderopvang. Zij keken niet eerst naar de vragen of waar zij op moesten letten. Wel keken sommige informanten na een paar minuten naar de vragen en andere informanten pas na 20 minuten, nadat zij de tekst eerst heel grondig bestudeerd hadden. Opvallend was dat iedereen bij elke leestaak dezelfde werkwijze had. Soms wat sneller naar de vragen of soms pas na het herlezen, was er dus niet bij. Zij veranderden niet hun leesgedrag. Dit was ook uit de observatie van de docenten naar voren gekomen. Hoeveel aandacht docenten ook besteden aan een andere manier van lezen, de cursisten doen altijd hetzelfde. Dit komt volgens hen door onzekerheid of faalangst. Ook Elisabeth Bernard zegt dat deze manier typisch is voor nog beginnende lezers (Bernhardt, 1991). Beginners kunnen niet scannen en niet skimmen. Daarnaast zeggen sommige docenten dat zij het gedrag van de cursist, die niet kan plannen, wel proberen te sturen door de matrix, de wegwijzer en de mapjes van het OLC. Maar zij beseffen tegelijkertijd dat er in de leerweg meer door de docenten en de school wordt gepland dan door de cursisten zelf. Zij zien door de tijdsdruk op het traject ook niet echt de mogelijkheid om hier met de cursisten aan te werken. Het zelfstandig werken is zeker geen zelfstandig leren. De weg om zelf beslissingen voor het eigen leerproces te nemen, is volgens de docenten nog ver weg.

Wat het **terugkijken** in de tekst of de vragen betreft, is het opvallend dat slechts vier informanten zeer aandachtig terugkijken in de tekst en er ook vanuit gaan dat er een link is

tussen de vragen en de tekst. Alle informanten kijken wel globaal terug in de tekst. Opvallend is dat tekst 1 als zeer gemakkelijk werd ervaren en veel informanten weinig terugkeken in die tekst. Vooral Satie, Mara, Fatima en Mila keken in deze tekst haast niet terug en zeiden in de nabespreking dat ze die tekst wel kennen. We krijgen zo vaak zulke brieven van school, zeiden ze.

Samira zoekt opvallend vaak op de verkeerde plek in de tekst. Als Fatima, Mila en Lama een vraag moeten beantwoorden, beginnen ze vaak steeds weer bovenaan in de tekst. Niet iedereen is in staat om het antwoord op de goede plek te zoeken, hetgeen vooral bij de nabespreking van de leestaken duidelijk naar voren kwam. De informanten die er het meeste moeite mee hebben waren ook de zwakste vier lezers. Elf informanten keken terug naar hun antwoord bij de vragen. Nathalie en Mara keken niet terug.

Alleen Jacky keek de tekst met de vragen systematisch door. Narima, Neda, Thera en Hassan **controleerden** ook regelmatig de antwoorden. De andere informanten gingen incidenteel naar de antwoorden terug. Ze gingen niet bij elke tekst terug. Narima **verbeterde** een antwoord tijdens de uitleg en zei dat dan een andere antwoord ook verbeterd moest worden. Zij zag de samenhang tussen de vragen. Fatima kwam bij de mondelinge uitleg van een vraag, waarvan ze het antwoord zelf herstelde, niet op het idee dat er dan eerder in de tekst een vraag was die ook verbeterd moest worden. Veel informanten werden bij de uitleg overvallen met de opmerking dat ze vragen hadden opengeslagen, behalve Jacky die van tevoren al had verteld dat ze een vraag niet had beantwoord. Lama en Nathalie kozen ervoor om sommige vragen bewust open te laten, toen ze beseften dat de leestaken na elke taak toch besproken werden met de onderzoeker. Zij zochten tijdens de taak ook veel bevestiging bij de onderzoeker. Bij de bespreking van de antwoorden verbeterden alle 13 informanten hun antwoorden. Samira en Hassan verbeterden maar weinig hun antwoorden (ieder 2 x). Nathalie, Lama en Faria verbeterden de meeste keren hun antwoorden. Zij leken erg beïnvloedbaar en niet altijd even zeker over het antwoord dat ze gegeven hadden. Niet ieder was steeds even **gemotiveerd**, zoals blijkt uit tabel 8. Gemengd, wat motivatie betreft, wil zeggen dat de informanten moeite hadden om het tweede deel, de tweede sessie, te maken.

Tabel 8 Resultaten observaties-2.

Naam	Aantal fouten	Motivatie	Inschatting aantal fouten per sessie (ongeveer)	Leesstrategie	Layout
Jacky	13	Goed	2-3	+	+
Hassan	17	Goed	5-6	+	+-
Neda	17	Gemengd	5-6	-	+
Thera	22	Gemengd	3-4	+	+
Mila	24	Goed	2	+	+-
Narima	25	Gemengd	2	+	+
Satie	28	Goed	3	-	-
Faria	29	Gemengd	2-3	+	-
Fatima	29	Goed	Maximaal 5	+	-
Lama	30	Goed	3-5	-	-
Nathalie	34	Gemengd	3	+	-
Samira	34	Gemengd	2-3	+	+-
Mara	42	Gemengd	Maximaal 5	-	-

Uit de groep van informanten moesten er vijf min of meer door de docent gedwongen worden om mee te doen met de tweede sessie. Neda en Samira wilden uiteindelijk het toch wel afmaken. Als redenen om niet direct mee te doen werden gegeven: de tijd die het kostte, het was veel of ze hadden last van hun gezondheid of ze hadden slaaptekort. Uiteindelijk heeft iedereen de taken gemaakt. Niet zo verwonderlijk is dat de eerste twee informanten (met de minste fouten) zeer gemotiveerd waren en de laatste drie informanten toch tegen een tweede sessie opzagen.

Een **leesstrategie** kan omschreven worden als een samenhangend geheel van cognitieve activiteiten, die lezers kunnen gebruiken om een tekst goed te begrijpen en om bepaalde problemen bij het lezen van een tekst op te lossen. De zes informanten met de minste fouten scoorden beter qua cognitieve activiteiten, Neda uitgezonderd. Haar bleek vaak de nodige instructietaal te ontbreken in de expliciete instructievragen. Dit zou kunnen zijn omdat ze een zij- instromer is of omdat in de groep in Breukelen zeer gedifferentieerd gewerkt wordt. Als zij meer instructietaal zou beheersen zou ze misschien als beste geëindigd zijn.

De informanten **schatten** zichzelf zonder uitzondering veel te hoog in als het om het **aantal goede antwoorden** ging. Zij geloofden niet dat ze meer dan 5 a 6 fouten hadden. Een cursist, Narima zei zelfs in eerste instantie dat ze geen fouten had gemaakt. Iedereen was dan ook verbaasd over het aantal fouten omdat de teksten zo gemakkelijk waren en ze alle woorden dachten te kennen.

De zes informanten met de minste fouten keken allemaal min of meer naar de lay out. Zij benutten de plaatjes, de hele tekst, de alinea-indeling Van de zes informanten met de meeste fouten benutte alleen Samira zo nu en dan de lay out. Zes informanten benutten de layout veel minder of nauwelijks.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

Met behulp van meerdere instrumenten ben ik in voorgaande hoofdstukken ingegaan op de navolgende onderzoeksvragen van deze scriptie:

Onderzoeksvraag 1: in hoeverre sluit de instructie in begrijpend lezen die geboden wordt aan bij wat volgens de literatuur relevant is?

Onderzoeksvraag 2: zijn er, qua begrijpend lezen, factoren, en zo ja welke, aan te tonen die de weg naar lezen op niveau 2 belemmeren (trajecttoetsen NT2 lezen serie L).

In dit hoofdstuk formuleer ik het antwoord op deze vragen. Paragraaf 6.1 geeft aan de hand van de 10 in hoofdstuk 2 geformuleerde factoren van belang voor goed begrijpend lezen een antwoord op de delen 1 en 2 van mijn onderzoeksvraag.

Paragraaf 6.2 bevat aanbevelingen voortvloeiend uit mijn onderzoek, die mogelijk bijdragen aan meer effectiviteit van het NT2 onderwijs betreffende het begrijpend lezen .

6.1 Conclusies

Uit het literatuuronderzoek (paragraaf 2.8) heb ik geconcludeerd dat voor begrijpend lezen de volgende 10 factoren van belang zijn:

- Technisch lezen
- Woordenschat
- Begrijpend luisteren
- Kennis van de onderwerpen, achtergrondkennis
- Kennis van de tekststructuur
- Leesstrategieën
- Metacognitie
- Woorden en uitdrukkingen die betekenisrelaties aangeven
- Woorden en uitdrukkingen die functionele relaties aangeven
- Grammatica.

In de leestaken heb ik 7 van deze factoren verwerkt die voor mijn onderzoek van belang waren. Technisch lezen en grammatica kwamen in deze taken niet aan bod omdat ze ook geen expliciet onderdeel in *de nieuwe IJsbreker* zijn. Daarnaast was het niet mogelijk om begrijpend luisteren op te nemen, omdat het hier om de uitvoering ging van leestaken en niet om de instructie, waarbij begrijpend luisteren een belangrijke rol speelt.

In het navolgende geef ik ter beantwoording van de onderzoeksvragen weer of het NT2-onderwijs bij het ROC Midden Nederland blijkens mijn onderzoek aan die factoren voldoet.

Technisch lezen

De methode *De Nieuwe IJsbreker* besteedt weinig aandacht aan stappen in het technisch leesproces.

De docenten besteden er evenmin veel aandacht aan. Zij proberen het op te vangen door de teksten hardop te laten lezen en er op deze wijze wel wat aandacht aan te besteden.

Vele informanten waren niet in staat om geautomatiseerd technisch goed te lezen, wat zich onder andere uitte in het hardop lezen (mompelen), in het niet herkennen van woorden, die ze niet uitgesproken hadden, wel de woorden kennen maar niet de zin begrijpen. De methode raadt aan om binnen een bepaalde tijd een tekst te lezen, hetgeen ook volgens de literatuur

noodzakelijk is. Frappant is dat geen enkele docent in mijn onderzoek hier belang aan hechtte. Het gaat hen erom dat de cursist de tekst begrijpt, ongeacht hoelang dit duurt. Tijdsdruk veroorzaakt stress, hetgeen slecht is voor het leren, aldus de docenten. Toch zouden de docenten volgens de literatuur en de handleiding van *de Nieuwe Ijsbreker* hier in het leesproces op moeten letten zodat er minder belasting voor het werkgeheugen is en er meer tijd vrijgemaakt kan worden voor het begrijpen van de teksten. De cursisten in mijn onderzoek vonden de afwezigheid van tijdsdruk zeer gewenst. De docenten ervaren wel dat er veel verschil is qua tijd waarin cursisten zich een tekst eigen maken. De docenten doorzien de oorzaak hiervan (gebrek aan technisch lezen), maar kunnen er weinig mee, omdat de methode er niet in voorziet en er geen tijd is om met aanvullend onderwijs dit op te vangen.

Woordenschat

De methode biedt 1400 woorden aan, die in allerlei teksten en oefeningen gesemantiseerd en geconsolideerd worden. De literatuur gaat echter uit van 5000 woorden aan te bieden aan beginnende lezers. De docenten besteden in de lessen relatief veel aandacht aan het opbouwen van een goede woordenschat, hetgeen dus aanvullend is op de methode. Drie van de vijf geënquêteerde docenten geven de cursisten extra materiaal ter uitbreiding van hun woordenschat. Cursisten leren door het zelfstandig werken, dat de methode voorstaat, en door de wijze waarop de methode is opgebouwd slechts één betekenis van het woord volgens het woordenschrift en, van vele woorden alleen de betekenis binnen een bepaalde tekst of volgens een omschrijving in het woordenboek of de multimedia. Leerkrachten kennen de volle betekenis van een woord, in al zijn dimensies, maar kunnen die kennis niet altijd kwijt, door het gedifferentieerd werken in groepen, in een eigen tempo dat de methode ook voorstaat.

Niet alle technieken om woorden goed te herkennen, zoals het voorspellen van de betekenis van woorden uit de teksten, komen aan bod. De woordenschat van de onderzochte informanten varieerde enorm. Door het zelfstandig werken, dat de methode voorstaat, zijn de cursisten gauw geneigd om woorden op te zoeken in plaats van deze op te maken uit de context. Het raden van woorden, wat volgens de literatuur van belang is, wordt dus in de praktijk niet veel gedaan. Ook de tempodifferentiatie, die de methode voorstaat, maakt toepassing van de techniek van het raden, het voorspellen moeilijk omdat er altijd wat cursisten in de groep zijn die de teksten al gelezen hebben en de inhoud van de tekst en de woorden kennen.

Begrijpend luisteren

Begrijpend luisteren wordt in de methode deels aangeboden via intro's voor elke tekst in deel 1 van de methode en intro's voor elk blok in deel 2. De methode hecht veel belang aan het klassikaal behandelen van de intro's door de docent. Het in de groep over de intro's praten is een goede voorbereiding op het vervolgens lezen en echt kunnen begrijpen van de tekst. De docenten vinden de intro's van de methode te beknopt. Ze zouden graag ook in deel 2 per tekst in plaats van per blok een intro willen. In de praktijk besteden vier van de vijf docenten veel aandacht aan de intro's, niet alleen voor het begrijpend luisteren, maar ook voor het aspect woordenschat, en om de voorkennis te activeren. Zij vinden het nuttig dat ze de intro's zelf kunnen uitbreiden. In de leestaken herkenden cursisten woorden niet, bijvoorbeeld

certificaat en paracetamol. Bij het bespreken van die leestaak, toen de onderzoeker deze woorden verklankte, bleken ze die woorden ineens wel te kennen. De cursisten gaven aan woorden en zinnen een andere betekenis, toen de onderzoeker met een zekere intonatie de zinnen uitsprak tijdens de nabespreking van de leestaken.

Kennis van de onderwerpen, achtergrondkennis

Uit de literatuur blijkt dat NT2-cursisten veelal een andere achtergrondkennis hebben, hetgeen ook bij de groep informanten het geval was. De methode probeert thema's aan te dragen die dicht bij de cursist staan. Via de intro's beoogt de methode een goede achtergrondkennis te creëren voor iedereen alvorens de cursisten de tekst zelf gaan lezen. De docenten ervaren dat vooral de teksten van deel 2 ver van de cursisten af staan en dat de intro's te summier zijn om de nodige goede achtergrondkennis op te wekken. Vier van de vijf docenten breiden daarom de intro's uit en merken zodoende dat cursisten over het betrokken onderwerp geen, weinig of geheel andere kennis hebben. Twee docenten zeiden dat het in deel 2 niet mogelijk was om sommige thema's met welk hulpmiddel dan ook aan de cursisten duidelijk te maken. De cursisten konden er niets mee. Ook door de tempodifferentiatie van de methode komt de (uitgebreidere) behandeling van de intro's niet voor ieder op het juiste moment. De cursisten scoorden in de tekstcategorie 'achtergrondkenmerken' 31 % fout, met dien verstande dat in mijn onderzoek geen intro aanwezig was en de teksten dus niet in een voorbereide context werden aangeboden. Uit mijn onderzoek bleek duidelijk dat persoonlijke ervaringen sterk bepalend waren voor het aantal fouten. Een van de informanten merkte bij de nabespreking op: 'ik moet meer lezen met mijn ogen en minder met mijn hart.'

Kennis van de tekststructuur

De methode geeft globaal richtlijnen bij de teksten, dat de titel de inhoud weergeeft ('vlag dekt lading'), dat plaatjes ondersteunend werken, dat er opbouw in de tekst is. De docenten beelden de tekststructuur heel visueel uit, meestal met behulp van een krant. Vier van de vijf docenten waren ervan overtuigd dat de cursisten de tekststructuur niet of weinig benutten. Het onderzoek onder cursisten bevestigde dit. Het foutenpercentage in betrokken tekstcategorie was in mijn onderzoek relatief hoog. Dit hoge percentage werd vooral veroorzaakt door veel fouten bij inhoudelijk voorspellen van de tekst aan de hand van plaatjes en titel.

Leesstrategieën

De literatuur vereist de volgende leesstrategieën, zoals in hoofdstuk 2 uiteengezet:

- a) De tekst leren verbinden met voorkennis;
- b) Het stellen van leesdoelen;
- c) Het bepalen van oorzaak en gevolgen;
- d) Voorspellen wat in de tekst zal staan;
- e) Tijdens het lezen steeds jezelf vragen stellen;
- f) Het construeren van schema's of visuele weergaven die een beeld geven van de inhoud van de tekst

De methode richt zich sterk op strategie a (door vooral intro's en dicht-bij-huis-thema's) en b (door het stellen van begripsvragen bij de teksten, door woordenschatverwerving) Aan de overige besteedt de methode relatief weinig aandacht. Drie docenten besteden niet alleen

aandacht aan a en b, maar ook aandacht aan e, door na het hardop voorlezen van de teksten de cursisten zelf een vraag te laten verzinnen en deze te laten stellen aan een medecursist. Er wordt weinig aandacht besteed aan c, d en f. De docenten zeggen door de tijdsdruk er niet aan toe te komen.

Expliciete leesstrategieën, zoals onderzocht in de leestaken, richten zich vooral op de instructietaal, die van essentieel belang is omdat de methode ingericht is op deels zelfstandig werken. De docenten hebben de ervaring dat zij vooral in het begin hier veel aandacht aan geven. Zij vinden dat voor de instructietaal gedurende de hele lesmethode tijd en aandacht ingeruimd moet worden.

Metacognitie

Volgens de literatuur is metacognitie van essentieel belang om te komen tot goed begrip en lezen. De methode besteedt er wel aandacht aan, onder andere door reflectie na elk hoofdstuk (de 'tot slot oefeningen') en door te benadrukken om achteraf steeds in de tekst na te gaan waar dan wel het goede antwoord staat. De docenten besteden niet veel aandacht aan metacognitie, omdat de cursisten, door de differentiatie, veelal in groepen werken. Bovendien ontbreekt het vaak aan tijd om het goede antwoord te bekijken of vinden docenten (vier van de vijf ondervraagde docenten) het niet belangrijk.

Ook is er volgens de docenten een duidelijk onderscheid tussen de hoger en lager opgeleide cursisten als het om het verbeteren van hun antwoorden gaat. De lager opgeleide cursisten doen het zonder het echt te begrijpen. Ze doen weinig aan reflectie en hebben weinig kennis om inhoudelijk teksten te begrijpen en daarnaast zijn ze minder kritisch op hun eigen antwoorden. Als ze antwoorden verbeteren dan twijfelen de docenten eraan of ze echt begrijpen waarom iets anders moet. Daarnaast vragen ze weinig als ze het fout hebben of iets niet begrijpen. Alleen de slimmeren stellen vragen. Door het zelfstandig werken dat de methode voorstaat, horen de minder slimmeren ook niet de antwoorden die de docenten geven op de vragen van de slimmeren. Daarnaast vragen de zwakkere cursisten weinig en gaan tijdens de lessen en de taken ook hun eigen gang. Doordat de cursisten weinig vragen, en vaak niet weten wat ze moeten vragen is het moeilijk om verder te komen op het gebied van metacognitie. Ook de docenten gaven aan dat ze niet weten in hoeverre de cursisten beschikken over metacognitieve strategieën.

De cursisten blijken volgens het onderzoek geen plangedrag te hebben op leesgebied en elke tekst op dezelfde manier te lezen, het ontbreekt ze aan metacognitie.

Woorden en uitdrukkingen die betekenisrelaties aangeven

De literatuur wijst erop dat hieraan veel aandacht moet worden besteed, zie het derde doel van Bossers. De methode maakt relaties tussen delen van een tekst niet expliciet duidelijk. Hoewel de methode er in zijn algemeenheid weinig aandacht aan besteedt, zijn docenten er in de afzonderlijke teksten expliciet mee bezig gedurende de hele leergang. Zij hebben de ervaring dat de cursisten dit heel moeilijk vinden en dat ze het niet goed kunnen. De resultaten uit de leesteksten bevestigen dit. Het onderdeel lexicale samenhang die voor een groot deel overeenkomt met het derde doel scoorde relatief gezien de meeste fouten. Al de pogingen van de docenten om hier expliciet veel instructie en oefeningen over te geven, daar het boek deze weinig aanbiedt, levert niet het gewenste resultaat op. Wel beseffen de

docenten dat ze op dit onderdeel altijd de aandacht moeten richten daar de cursisten er anders over heen lezen.

Woorden en uitdrukkingen die functionele relaties aangeven

De literatuur besteedt vrij veel aandacht aan het belang van functionele relaties. In deel 2 van de methode komt dit meer aan bod, ook omdat de teksten in dat deel langer en moeilijker zijn. Volgens de docenten staan er te weinig oefeningen in het boek. Zij vinden ook dat er te weinig aandacht is in de leergang voor signaalwoorden. Deze moeten meestal ook door extra oefeningen worden uitgelegd en dan ervaren de cursisten dat nog als lastig. Doordat deel 2 veelal individueel wordt gemaakt, worden de signaalwoorden niet aan iedereen duidelijk uitgelegd. Alleen diegenen die er om vragen en dat zijn meestal de wat hoger opgeleiden krijgen uitleg. De docenten hebben de ervaring dat de cursisten allerlei soorten van relaties in een tekst niet opvallen, maar erover heen lezen. Ze maken meer fouten bij functionele relaties op hoger niveau (36 %), dan op lager niveau (19 %). Een woordenboek biedt niet voldoende uitleg voor verwijswwoorden, signaalwoorden.

Grammatica

In *De Nieuwe IJsbreker* is de grammatica slechts summier aanwezig, zoals eerder beschreven. Cursisten hoeven grammaticale structuren dus niet te doorzien. Vier van de vijf ondervraagde docenten vindt grammatica voor deze laag opgeleide cursisten ook niet van belang, terwijl voor de vijfde docent grammatica zeker niet betekenisloos is en in rudimentaire vorm wel beheerst moet worden. In de leestaken is hierop niet expliciet getoetst omdat de leestaken moesten overeenkomen met voor cursisten bekende teksten.

6.2 Aanbevelingen

Inzake technisch lezen

De methode wordt nu aangeboden aan cursisten die nog niet alle aspecten van het technisch lezen onder de knie hebben. Het verdient aanbeveling om een methode ervoor of ernaast aan te bieden om dit hiaat te vullen, een methode gericht op het technisch lezen. Het trage lezen kan ook veroorzaakt worden door een gebrek aan woordenschat en het niet herkennen van de woorden, zodat met het herkennen van meerwoorden ook het technisch lezen kan verbeteren. Daarnaast moeten de docenten er aandacht aan blijven besteden gedurende het hele leertraject.

Inzake woordenschat

Het verdient aanbeveling om met een methode te gaan werken die veel meer woorden aanbiedt. Nu wordt door de docenten aanvullend materiaal verstrekt, want de cursisten vragen ernaar. Door meer woorden in de methode op te nemen, kunnen woorden beter worden gesemantiseerd en geconsolideerd. De werkelijke betekenis van wat woorden inhouden kan niet alleen uit een woordenboek of via een computer geleerd worden. Het verdient aanbeveling om in de les ruimte te geven aan het onderhandelen over en bediscussiëren van de betekenis van woorden bijvoorbeeld die woorden die meerdere betekenissen hebben, die een andere wending aan de zin kunnen geven of abstracte woorden. Docenten moeten alert blijven dat het woordenboek en de woordenschriften alleen

maar hulpmiddelen zijn, maar dat zij in staat zijn om de woorden en zinnen echt uit te leggen.

Inzake begrijpend luisteren

Het verdient aanbeveling om ook de leesteksten in te spreken op de multimedia, zodat de cursisten horen hoe de woorden klinken. Daarnaast kunnen de docenten, zeker in het begin van het traject stukjes tekst voorlezen en de cursisten laten meelesen.

Inzake achtergrondkennis

Het boek gaat heel veel uit van voorbeelden uit Turkije en Marokko, landen waar de eerste stroom gastarbeiders vandaan kwam. Inmiddels is de populatie allochtonen aanzienlijk diverser. Het verdient aanbeveling ook meer diversiteit in de voorbeelden aan te brengen en er niet vanuit te gaan dat iedereen weet wat baklava is. Door gebruik te maken van een reeks leesboekjes uit allerlei landen, of verhalen uit diverse landen kunnen meer cursisten zich herkennen.

Inzake kennis van tekststructuur

Het verdient aanbeveling in de handleiding te vermelden dat cursisten anders met tekststructuur omgaan. Cursisten verbinden aan plaatjes, aan een titel e.d. vaak iets heel anders dan wij in het westen. Vaak wordt over de titel van een tekst heen gelezen en geen verbinding gelegd tussen het plaatje en de tekst bijvoorbeeld dat de grafische weergave van een tabel in de tekst wordt uitgelegd. Er moet in de lessen elke keer weer bij elk plaatje en bij elke titel worden stilgestaan, om de bedoelde tekstondersteunende werking ervan duidelijk te maken. Docenten kunnen dit onderdeel niet vaak genoeg belichten omdat het structuur kan geven aan het lezen. Daarnaast verdient het aanbeveling om qua inhoud plaatjes niet alleen te oriënteren op onze westerse samenleving.

Inzake leesstrategieën

Het verdient aanbeveling om alle facetten van leesstrategieën aan bod te laten komen, dus ook:

- het bepalen van oorzaak en gevolg
- het voorspellen van het verloop van het verhaal in teksten
- tijdens het lezen steeds jezelf vragen stellen.

Dit zou kunnen door in de docenten cd-rom voor ieder onbekende teksten op te nemen en deze klassikaal te behandelen.

Inzake metacognitie

Door met leesstrategieën te werken zoals aanbevolen, zie vorige punt, kan tegelijkertijd de metacognitie meegenomen worden, volgens doel 7 van Bossers (1995).

Inzake woorden en uitdrukkingen die betekenisrelaties en/of functionele relaties aangeven

Het verdient aanbeveling om betekenisrelaties en/of functionele relaties veel explicieter in de handleiding op te nemen, zodat docenten weten welke stappen te nemen zijn. Daarnaast dienen er veel meer oefeningen aangeboden te worden in het boek. Vooral bij deze onderdelen verdient het bovendien aanbeveling met gerichte instructie daar dan veel tijd voor in te ruimen. Docenten kunnen er niet vaak genoeg op wijzen.

Overige aanbevelingen

Het verdient aanbeveling om als docent, die bij *de Nieuwe IJsbreker* voor de informanten een tweede taal als steuntaal gebruikt, alert te zijn in hoeverre die taal nog wel als steuntaal nuttig is. In een latere fase van het onderwijs kan het Nederlands soms beter als steuntaal dienen. Het blijkt dat het Engels van veel cursisten slechts zeer summier aanwezig is. Het verdient aanbeveling er op te letten dat een cursist, naarmate deze meer zelfstandig werkt, de Nederlandse instructietaal wel begrijpt, omdat de docent niet, zoals in een klassikale les, voortdurend aanwezig is om de opdrachten toe te lichten en in te grijpen in geval van onjuist begrip. Waar mogelijk moet de instructietaal voor de cursist in de eigen taal beschikbaar zijn.

Het verdient aanbeveling instructietaal tijdens de hele inburgering aan bod te laten komen, waarbij zij-instromers extra instructie nodig hebben. Hun woordenschat komt niet overeen met de woordenschat waarvan de leergang uitgaat.

Nabespreking van antwoorden op leesteksten, levert veel leerwinst op voor de informanten. Het verdient aanbeveling om die nabespreking snel na het maken van een taak te doen en hiervoor individueel in de les extra tijd in te ruimen.

Het verdient aanbeveling informanten te leren om te kijken naar alle mogelijke antwoorden en pas een keuze te laten maken als alles is gelezen en vervolgens het gekozen antwoord in de klas te bespreken.

Literatuur

Aarnoutse, C. *Lezen in ontwikkeling*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in 'Onderwijs in de Nederlandse taal' aan de Katholieke Universiteit Nijmegen op vrijdag 11 september 1998. Drukkerij Quickprint, Nijmegen, 1998.

Aarnoutse, C., *Onderwijs in lezen*. In: Thomassen, A., e.a. (red.), *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces*. Amsterdam-Lisse, Swets & Zeitlinger, 1991 (2e herziene druk

Alderson, Ch. *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?* Applied Linguistics and language studies. Longman 1984. London & New York

Anders, P.L. & Hoffman, J.V. & Duffy, G.G. *Teaching teachers to teach reading* Handbook of reading research volume 3, 719-737. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, 2000. London

Appel, R & A. Vermeer (1994) *Tweede- taalverwerving en tweede- taal onderwijs*, Bussum Coutinho

Bernhardt, E. *Reading development in a second language. Theoretical, empirical, & classroom perspectives*. Ablex, Norwood, 1991, p71-91.

Bimmel, P & Bergh, H van den & Oostdam, R *Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en vreemde taal* Spiegel 17/18 1999/2000 nummer 3-4, 55-78.

Boekaerts, M & Simons, P.R.J (1993) *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt

Bol, E *Leespsychologie. Leerpsychologie en onderwijs 6. Een onderwijs-leerpsychologische analyse van begrijpend lezen*. Wolters-Noordhoff Groningen, 1982.

Bossers, B. (1996) *Lezen* In Hulstijn, J.H. & Stumpel, R & Bossers, B & Veen, C van, *de volwasseneneducatie. Handboek Nederlands als v tweede taal in de volwasseneneducatie (p89-114)*., Amsterdam: Meulenhoff Educatief

Bossers, B. *Is de NT2 klant koning* In Moeilijk lezen gemakkelijk maken. De veelzijdige zwakke lezer. Onder redactie van Kurvers, J en Mooren, P. Biblion uitgeverij, Leidschendam, 2002, p 81-96

Cain, K & Lemmon, K & Oakhill J *Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity*. Journal of educational psychology, 2004 volume 96, no 4 671-681

Craats, I van de. *Eigen taal in de NT2-les*. Een genuanceerde aanpak. In: *LES*, nummer 131, november 2004 p19-21

Eversteijn-Kluijtmans, N (1997) *Wij zijn alleenstandig. Een exploratief onderzoek naar leesstrategieën* van BE –cursisten die zelfstandig werken met Indiflex. Doctoraalscriptie Taal en Cultuurstudies Katholieke Universiteit Brabant.

Fry, E (1963) *Teaching for reading*. Cambridge University Press

Gelderen, A, Schoonen, R en Stevenson, M: *Lezen en schrijven in eerste en vreemde taal*. Een introductie op het NELSON-project. In: *Levende talen* Jaargang 4 nummer 3, 2003 p 3-11

Hartveldt, D. *De kleine didaktiek voor het Nederlands als tweede taal*. Coutinho. 1990

Hengel, L van den (1996), *Zelfstandig werken met Ijsbreker 2 volgens het Indiflex-model*, Evaluatieverslag van het experiment. Amersfoort: SVE

Henneman, K. & van Calcar, W. *Problemen met tekstbegrip*. Directe instructie in leesstrategieën een mogelijke oplossing. In: Moer, 1993, nr 2.

Hulstijn, J (1996) *Grammatica*. In: *Nederlands als tweede taal in de volwasseneducatie Handboek voor leerkrachten in de volwasseneducatie*. Amsterdam: Meulenhof, p.195-214.

Hulstijn, J.H. *Vaardigheid zonder kennis? De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een tweede taal*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Tweede taalverwerving aan de Universiteit van Amsterdam op 5 november 1999. Vossiuspers AUP, 1999.

Johnson, K. (1996) *Language teaching and skill learning. Applied language studies*. Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.

Kuiken, F. *De communicatieve grammatica is dood. Leve de communicatieve grammatica* Artikel Symposium Nederlands als Tweede taal, 38-54, 1995 Leiden

Kurvers, J & Mooren, P. *Lezen* In: *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Onder redactie van Appel R blz 71-88 Thiemen meulenhoff Amsterdam 1995.

Laarschot, M v.d.. *Lezen* 184-213 *Diagnostiek* 358-370 Lesgeven in meertalige klassen Handboek Nederlands als tweede taal; in het voortgezet onderwijs. Wolters Noordhof Groningen 1997

Liemberg, E, Tholen, B, Huizinga, M, Jansen, F & Poel, J van der (2000) *Ijsbreker Docentenhandleiding 1*. Utrecht / Zutphen: Thiememeulenhoff

Liemberg, E, Huizinga, M, Jansen, F & Poel, J van der (2001) *Ijsbreker Docentenhandleiding* HHHulstijn, J.H. (1996), *Lezen 2*. Utrecht / Zutphen: Thiememeulenhoff

Maas, G.H.H. *Het beleid voor het onderwijs in het Nederlands als tweede taal* Artikel Symposium Nederlands als Tweede taal 1995 Leiden

Oxford, R.L. (1990) *Language Learning strategies, what every teacher should know*, New York Newbury House Publishers

Padrón, Y.N. & Waxman, H.C (1988). *The effect of ESL students' perceptions of their cognitive reading strategies on reading achievement*. TESOL Quarterly 22 p146-150.

Pearson, P.D & Fielding, L *Comprehension instruction* Handbook of reading research volume 2 Applied Linguistics and language studies. Longman 1984. London & New York

Pressley, M *What should comprehension instruction be the instruction of?* Handbook of reading research volume 3, 545-558. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, 2000. London

Pressley, M *Comprehension Instruction: What makes sense now, What might make sense soon*. Abstract from Handbook of reading research volume 3,

Seegers, G.H.J, C.A.J. Aarnoutse en M.J.C. Mommers, *Lezen: een taalkundig-psychologische benadering*. Tilburg, Zwijssen, 1987.

Strating, H en Vermeer, A *.De digitale klas; over (in-)efficiëntie van het inzetten van multimediale software in het tweede taalonderwijs*. Spiegel 17/18 1999/2000 nummer 3-4 p 151-162

Thomassen, A., e.a. (red.), *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces*. Amsterdam-Lisse, Swets & Zeitlinger, 1991 (2e herziene druk).

Verhoeven, L. *Lezen met begrip*. Handleiding Cito Arnhem 1992.

Vernooy, K Elk kind een lezer site www.tbraams.nl.

Vernooy, K. (1997). *Ontwikkelingen op het gebied van interventies bij leesproblemen*. In: Vernooy, K. & Bus, A. (1997). *Leesprogramma's voor risicokinderen*. Een verkenning. Delft: Eburon

Vernooy, K. (2001). *Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen warm aanbevolen*. Leesgoed, juni 2001.

Vernooy, K (2000) *Voortgezet technisch lezen nader bekeken* In: JSW jrg. 85,nr. 4 december 2000

Vernooy, K.(2001) *Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen warm aanbevolen*. .Leesgoed, juni 2001

Vogels, R & Bronnemans-Helmers, R. *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep* SCP, 2003

Voogd, L de. *Immigranten informeren Lezen en tekstgebruik in meertalig perspectief*. Biblion Uitgeverij, Den Haag, 2002.

Westhof, G. *Leesvaardigheidstraining. Doel, handelingsstructuur, leeractiviteiten*. In: Vonk 1987, nr 1.

Sites

www.begrijpend-lezen.nl

www.bve.nl

www.cinop.nl

www.eurospace.nl J van den Brandon pag 30

home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn/bestanden/Bijdrage_bundel_Sciarone_2.pdf (zonder taal geen grammatica)

www.intrazc.nl/bestanden/groepsleren/Oude%20didactiek%20past%20niet%20in%20nieuwe%20onderwijsvisies.htm

www.kennisnet.nl

www.kwaponetwerk.nl/Downloads/Vernooy_Kwaliteit_leren_lezen.doc

www.leren.nl/cursus/leren_en_studeren/actief_leren/lezen.html

www.malmberg.nl/bve/educatie/nl_NT2/buren/methode.shtml

www.margoo.be

www.nap.edu/html/howpeople1/ How people learn.

www.NT2-startkabel.nl

www.rocnm.nl

www.taaluniversum.org

www.tbraams.nl (elk kind een lezer van Kees Vernooy)

www.ub.rug.nl Harry Schouwenburg, *Rijksuniversiteit Groningen*.

www.allserve.ruq.ac.be/~mvalcke/Onderwijskunde/deel_7.htm

Begrippenlijst

Cognitie.

Het begrip cognitie heeft betrekking op de manier waarop we omgaan met de informatie die we opdoen en de kennis die we vergaren. Cognitieve functies als waarnemen, denken en geheugen spelen daarin een belangrijke rol. De inhoud van cognities kan heel divers zijn: gedachten, beelden, herinneringen, voorstellingen, interpretaties, meningen, opvattingen, verwachtingen, of je houding ten opzichte van iets of iemand.

Connotatie.

Connotatie van een woord of woordgroep is de ermee verbonden voorstellingen (vooronderstelling), vaak van emotionele aard, buiten de eigenlijke betekenis van het woord. Het woord connotatie komt van het Latijnse: *connotatio*. Een synoniem voor connotatie is het misschien iets duidelijker woord *gevoelswaarde*.

Deiktisch.

(aanwijzend) Deiktische elementen in een zin* worden gebruikt om tijd of plaats aan te geven, zoals lidwoorden*, aanwijzende voornaamwoorden* en sommige bijwoorden* (*hier, daar, gisteren*

Denotatie.

De denotatie van een woord is datgene wat door het woord wordt aangeduid – de concrete betekenis van het woord. Het woord denotatie is afgeleid van het Franse *dénotation*. ;

KSE = Kwalificatiestructuur Educatie KSE

De maatschappij verwacht van haar burgers -en dus ook van de nieuwkomers- bepaalde kwalificaties. Dat kunnen kwalificaties voor een beroep zijn, maar in ieder geval ook kwalificaties die duiden op een zekere 'sociale redzaamheid' en de kwalificatie om 'breed maatschappelijk' te functioneren als burger. Het KSE 2 niveau stelt nieuwkomers in staat vervolgcursussen te volgen gericht op een van de twee staatsexamens of om in te stromen in de assistenten opleidingen.

Matrix.

De invulling van het leerprogramma volgens een vast van tevoren bepaald stramien. Hierin zijn opgenomen de vakken van de inburgering, de toetsweken, de voortgangsgesprekken de taalstage en het extra materiaal naast de leerboeken.

Metacognitie.

Het zicht hebben op het eigen handelen en de effecten die handelingen teweeg brengen. Metacognitie is het 'denken over het eigen denken, een soort meta-denken'.

Niveau A2

Niveau A2 verwijst naar de eindtermen volgens het Europees Referentiekader (zie site Cinop)

SVE-Doelenboek.

Onderdeel van een serie doelenboeken voor de basiseducatie. Beschrijft vier niveaus van functionele lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid, en daaraan gekoppeld vier niveaus van linguïstische vaardigheden. Gebaseerd op de Australische schalen van Ingram en Wylie, en op het beschrijvingskader van de Raad van Europa.

Wegwijzer.

Een uitgewerkt programma van week tot week van de leerstof die beheerst moet worden gedurende het hele jaar. Een onderdeel van de matrix.

”Ik moet meer lezen met mijn ogen en minder met mijn hart”.

Een exploratief onderzoek naar het leesonderwijs aan en de leesvaardigheid van laag opgeleide cursisten in de volwasseneneducatie.

BIJLAGEN

Bijlagen

Bijlage A - vragenlijst docenten	1
Bijlage B - verantwoording van de gebruikte leestaken	4
Bijlage C - de leestaken en de vragen bij de leestaken	6
Bijlage D - indeling van vragen bij leestaken in tekstcategorieën en subcategorieën	23
Bijlage E - samenvatting van observaties bij dertien cursisten	24
Bijlage F - achtergrondkenmerken 13 informanten	31
Bijlage G - aantal fouten per vraag met achterliggende verklaring	40
Bijlage H - overzicht van foutieve antwoorden per categorie per cursist	51

Bijlagen

Bijlage A - vragenlijst docenten

A *Visie op de methode*

De methode, de Nieuwe IJsbreker is een communicatieve methode die via allerlei teksten mensen vertrouwd wil maken met de Nederlandse taal en omgeving. Welk doel wil men met de leesteksten van de methode bereiken? (woordenschatverwerving, uitspraaktraining, aanleren van diverse elementen van geschreven taal zoals tabellen, kaarten, leesplezier, taalvaardigheid, informatieoverdracht of iets anders)

Hoe worden de leesteksten door de cursisten ervaren? Prettig, informatief, anders?

De intro's zijn in de methode opgenomen om de voorkennis te activeren Zijn de intro's in staat om de juiste voorkennis te activeren?

De leergang gaat uit van een paar jaar tot 10 jaar onderwijs in eigen land. Bij het ROC in de regio wordt ook met deze methode lesgegeven aan hoger opgeleide cursisten. Is deze methode voor alle cursisten geschikt?

In de loop van de cursus verandert het aantal teksten per hoofdstuk. Ook de lengte en moeilijkheidsgraad van de teksten verandert. Moet er dan anders met de teksten omgegaan worden?

Moet er volgens jou veel impliciete kennis uit de leesteksten afgeleid worden?

De instructie van IJsbreker raadt aan om de leesteksten zelfstandig te laten maken Heb je een vaste indeling om met de leesteksten om te gaan? Hoe geef jij instructie bij de leesteksten?

Wat vind je van de vormgeving van het boek? Zijn de plaatjes, ondertekening van plaatjes, tabellen duidelijk? Maken de cursisten gebruik van illustraties om tot meer begrip te komen?

In hoeverre ga je na wat de cursisten aan vaardigheden beheersen? (de taalafhankelijke elementen zoals metacognitieve vaardigheden, strategische vaardigheden: plannen, reflectie op het leesproces, gebruik maken van de kopjes en de titel van het verhaal, verschillende leesstrategieën zoals zoekend lezen enz.)

Is het nodig om naast deze methode extra materiaal te gebruiken voor lezen? Zo ja: wat voor materiaal? En wat is het doel van dit extra materiaal?

Om tot goed begrijpend lezen te komen zijn, volgens de literatuur, diverse factoren van invloed. Zet de onderstaande factoren, die volgens jou van invloed zijn, in volgorde van belangrijkheid.

Technisch lezen	
Metacognitie	
Begrijpend luisteren	
Leesstrategieën	
Kennis van de onderwerpen (afhankelijk van kennis van de wereld)	
Grammatica	
Woordenschat	

(1 heel belangrijk, 7 het minst belangrijk)

B *Stappen in het leesproces*

Technisch lezen

Wat heb je aan technisch lezen moeten doen vanaf het begin van de methode?

Besteed je nog tijd aan technisch lezen, het decoderen, het verklanken, de automatisering van de woorden en het snel herkennen van de woorden?

Volgens de IJsbreker is de tijdsindicatie erg belangrijk bij extensieve leesopdrachten. Hoe houd je de tijd in de gaten als de cursisten zelfstandig de leesteksten moeten maken?

Let je erg op de tijd die besteed wordt aan het begrijpen van de teksten? Hoe ga je er mee om als een cursist blijft hangen in de tekst?

Er wordt gedurende de hele methode gewerkt met "Zeg na" teksten. Wordt dit klassikaal gedaan? Is het gedurende de hele methode ook nodig?

C Didactiek

C1 Instructie algemeen

De Nieuwe IJsbreker kent diverse leesstrategieën. Hoe introduceer je die?

Wordt er in de lessen veel tijd ingeruimd om leesstrategieën te bespreken?

Geef je bij de leesteksten andere voorbeelden ter verduidelijking van de tekst?

Waar is je instructie van begrip lezen op gericht:

Woordniveau woorden en de inhoud van de woorden	
Zinsniveau en de grammatica	
Verbanden tussen de zinnen	
Achtergrondkennis	
Gebruik van strategieën	
Anders nl.	

(1=meeste tijd aan besteed en 6 minste tijd)

C2 Specifieke vragen over de instructie bij het begrip lezen.

Voor het lezen

Wat doe je voordat je aan een tekst begint?

Ga je na of de kennis waarvan in de tekst wordt uitgegaan daadwerkelijk aanwezig is?

Ga je na of hun voorkennis overeenkomt met de tekst?

Veronderstel je de aanwezigheid van impliciete informatie over een bepaald onderwerp?

Is het voorspellen van de tekst op grond van een titel of alinea een toegepaste leesstrategie bij jou?

Tijdens het lezen

Bekijk je met de cursisten waar iets na verwijst?

Leg je de verbanden uit tussen de woorden, zinnen en alinea's? Leg je uit waardoor die verbanden duidelijk worden?

Onderwijs je signaalwoorden, verwijswaarden enz. expliciet?

Leg je een lees oefening stil om voorspellingen te gaan maken over hoe iets afloopt?

Leer je ze aan om tijdens het lezen van de tekst vragen te stellen?

Na het lezen

Bekijk je met de cursisten wat belangrijke en niet belangrijke informatie in de tekst is?

Benadruk je wat de hoofdzaak is en wat de bijzaken zijn?

Bekijk je met de cursisten wat voor soort tekst het is? (b.v. zakelijk, verhalend, wervend)

Bekijk je met de cursisten wie de tekst geschreven heeft? En wat er mee bedoeld wordt?

Bekijk je met de cursisten de structuren van de tekst? (De tijdsvolgorde, oorzaak en gevolg, de signaalwoorden)

Leg je uit hoe je conclusies kunt trekken?

Voer je wel eens gesprekken over de teksten?

Laat je de tekst in eigen woorden vertellen, samenvatten of anders?

Wordt de tekststructuur de cursisten steeds duidelijker in de loop van het leesproces?

Op woordniveau

Laat je cursisten, als ze zelf lezen, de onbekende woorden onderstrepen?

Hoe ga je om met het aanleren van nieuwe woorden?

Verklaar je onbekende woorden, laat je onbekende woorden raden, laat je de woorden opzoeken in het woordenboek of anders?

Bij de multimedia staan er diverse betekenissen van het woord. Maken de cursisten daar gebruik van? Wijs je op gebruik van extra mogelijkheden van multimedia? Bijvoorbeeld de uitleg van de grammatica.

In de IJsbreker staan er in deel 2 oefeningen van welk woord in de zin zou kunnen staan?

Hoe ga je daar mee om?

Zinsniveau

Besteed je aandacht aan de volgorde van de woorden in de zinnen?

Besteed je aandacht aan het feit dat sommige constructies niet in hun taal voorkomen? (b.v. de zinnen met worden)

Besteed je aandacht aan veelvoorkomende problemen? (gebruik van lidwoorden voor zelfstandige naamwoorden, er, het, dat gebruik)

Teksten

In de IJsbreker wordt aandacht besteed aan de opbouw van teksten bij diverse leesteksten?

(B.v. het wijzen op de tekstkenmerken, de opbouw, de alinea verdeling) Volg je die instructies ook bij teksten waar de instructie niet expliciet vermeld is?

In de IJsbreker wordt er op gewezen om telkens naar de plek van het antwoord terug te gaan. Is die mogelijkheid aanwezig in jouw groepen?

Bekijk je hoe het goede antwoord gevonden is? Waar ze het goede antwoord in de tekst gevonden hebben?

Leesgedrag en leestijd

Let je op de tijd, leessnelheid van teksten?

Moedig je de cursisten aan om steeds sneller te gaan lezen?

Let je op de manier waarop je cursisten lezen? (Spellend lezen, vlot lezen, herlezen)

Let je op hun gedrag om de teksten eigen te maken?

Moedig je de cursisten aan om de tekst nog een keer te lezen?

Is er tijd ingeruimd voor reflectie op de gelezen teksten?

Geef je feedback om het lezen? Wanneer en hoe?

Metacognitie

Plannen de cursisten voordat ze gaan lezen?

Als de cursisten niet begrijpen wat er in de tekst staat, wat doen ze dan?

Leren de cursisten in de loop van de cursus vragen stellen als ze niet het goede antwoord hebben?

In de IJsbreker is een duidelijk onderscheid gemaakt tussen intensieve en extensieve teksten. Is dit onderscheid voor de cursisten ook duidelijk?

In hoeverre zijn de cursisten in staat om zichzelf te verbeteren? Zowel tijdens de oefening als na het invullen van de hele oefening?

Bijlage B - verantwoording van de gebruikte leestaken

Tekst 1 - een nieuwsbrief van de school;

Tekst 1 is een nieuwsbrief van een basisschool. Het is een brief die ouders met schoolgaande kinderen regelmatig onder ogen zien en waar zij vaak op moeten reageren. Ook de cursisten hebben in hun lesmethode zulke teksten vaker onder ogen gezien. Het doel is om uit de tekst informatie te halen die expliciet in de tekst staat, tekstkenmerken te herkennen, woordkennis uit de tekst af te leiden, verwijzing in een tekst te herkennen en om vier keer iets af te leiden uit de tekst. Er worden 14 vragen over deze tekst gesteld waarvan 1 vraag (vraag 13), meer over leesgedrag gaat dan over het werkelijk kunnen begrijpen van de tekst.

Tekst 2 - een conversatie tussen diverse mensen tijdens het bezoek aan de bouwmarkt.

Tekst 2 bestaat uit drie dialogen, chronologisch in de tijd. Het is een soort oefening waar niet vaak meegewerkt wordt in de methode IJsbreker. Daarnaast is deze oefening aanzienlijk langer dan de cursisten gewend zijn. Het onderwerp, inkopen bij de gamma, is bewust gekozen omdat het voor de cursisten die met de Nieuwe IJsbreker werken een bekend onderwerp is omdat het in het boek al aan de orde is geweest. Daarnaast wordt het ondersteund door een plaatje.

Deze tekst heeft 19 vragen waarvan 2 vragen afgeleid moeten worden uit de tekst. Er wordt in deze tekst expliciet gekeken naar de verwijzing van de woorden, twee keer door open vragen en 2 keer door multiple choice vragen. Daarnaast zijn er 3 vragen over tekstkenmerken. 7 antwoorden op vragen staan expliciet in de tekst. Er is één expliciete vraag over woordkennis opgenomen en 2 vragen over de hoofdgedachte van het verhaal, zowel mondeling als schriftelijk. Bij de schriftelijke beantwoording kan gekozen worden uit 3 keuzemogelijkheden.

Tekst 3 - een situatie van kiespijn in het weekend;

Tekst 3 gaat over een verhaal bij de tandarts. De tekst kent geen titel daar de informanten deze titel moeten kiezen bij één van de vragen. De tekst gaat over een bekend onderwerp waar ieder mee te maken kan krijgen. Daarnaast zijn deze onderwerpen bij het MO -gedeelte (Maatschappelijke Oriëntatie) van het traject aan de orde geweest. De tekst bestaat uit 15 vragen, waarvan 4 vragen mondeling gesteld worden, maar wel meegelezen kunnen worden door de informant. Drie vragen gaan over de verwijzing van het woord en deze vragen kunnen beantwoord worden door het kiezen uit drie keuzemogelijkheden. In deze tekst wordt vooral aandacht besteed aan de volgorde in het verhaal. Drie vragen, waarvan één vraag mondeling, stellen vast of de informant een duidelijk beeld heeft over de volgorde in het verhaal. Twee vragen gaan over tekstkenmerken, vier vragen moeten afgeleid worden uit de tekst, twee vragen gaan over de woordkennis en een vraag staat expliciet in de tekst.

Tekst 4 - een hondje dat een prijs wint;

Tekst 4 heeft ook geen titel en is gekozen omdat dit onderwerp redelijk ver van veel cursisten afstaat. Wel wordt het geïllustreerd door een plaatje. Het is een verhaal uit een krant en in dezelfde stijl geschreven als een verhaal uit de Nieuwe IJsbreker. Het verhaal kent wat Engelse woorden " Guinness book of records". De gedachte hierachter is dat veel cursisten zeggen wat Engels te kennen en de Engelse taal als steuntaal te gebruiken in het leren van het Nederlands. Het verhaal kent 14 vragen waarvan twee vragen mondeling beantwoord moeten worden. Deze mondelinge vragen gaan zowel over de hoofdgedachte uit de tekst halen als over het leesgedrag. Deze laatste vraag heeft niet zoveel met het begrijpend lezen te maken maar meer met het gedrag ten opzichte van geschreven materiaal.

Er moeten uit de tekst drie vragen afgeleid worden naast 5 vragen waarvan het antwoord expliciet in de tekst gezocht moet worden.. Daarnaast kent de tekst twee vragen over woordkennis en twee vragen over tekstkenmerken.

Tekst 5 - krantenkoppen waarbij de inhoud voorspeld moest worden

Tekst 5 zijn delen van krantenkoppen waarmee 3 soorten oefeningen gemaakt moeten worden. Als eerste oefening moet er uit drie keuzemogelijkheden gekozen worden waar het artikel over zal gaan. Als tweede oefening moeten er stukjes tekst bij het goede krantenartikel geplaatst worden. Als laatste oefening moeten een aantal woorden bij het goede artikel geplaatst worden. Kan de cursist voorspellen wat er in een artikel zal gaan staan. Heeft de informant zoveel kennis dat hij/ zij de goede woorden bij het artikel kan plaatsen.

Tekst 6 - informatie over de verschillende vormen van slapen

Tekst 6 is een informatief stuk over het slaapgedrag. Het stuk kent een opbouw in de fase van het slapen van de mens en heeft een duidelijk informatief karakter. Het verhaal heeft 14 vragen, waarvan 3 vragen mondeling besproken worden. Twee keer moet de hoofdgedachte uit de tekst gehaald worden, één vraag gaat over de tekstkenmerken, 2 vragen kunnen uit de tekst afgeleid worden en 8 vragen kunnen uit de tekst zelf gehaald worden. Vraag 7 gaat over de kennis van de wereld omdat hier gevraagd wordt om een taal te herkennen. Deze vraag moet een antwoord geven of het Engels werkelijk als steuntaal dient voor de cursisten (Zie tekst 4). De vragen die expliciet in de tekst staan kunnen alleen goed begrepen worden als er de nodige kennis aanwezig is van de voegwoorden, woordkennis

Bijlage C - de leestaken en de vragen bij de leestaken

Tekst 1

Lees deze nieuwsbrief.

	Openbare basisschool “ De Lente” Breedstraat 32, 1109 AR Amsterdam Telefoon 020-6567099 ☺ ☺ Nieuwsbrief Aan de ouders van de kinderen Hieronder vindt U informatie over de school. Schooltijden <u>Onderbouw Groep 1 t/m 4</u> van 8.45 - 11.45 uur Van 13.30 - 15.30 uur Woensdag tot 11.45 uur, `s middags vrij.</p> <p><u>Midden en bovenbouw Groep 5 t/m 8</u> van 8.45 - 12.15 uur Van 13.30 - 15.30 uur Woensdag tot 12.30 uur, `s middags vrij. 1 De deuren gaan 15 minuten eerder open. 2 In de ochtendpauze en tussen de middag zijn er twee leerkrachten op het 3 schoolplein aanwezig. Zij zorgen voor alle kinderen van de school. 4 Vijf minuten voor het begin van de les gaat de eerste bel, de kinderen moeten echt 5 naar binnen. Alleen bij de kleinste kinderen, groep 1 en 2, en als er iets bijzonders 6 is met de oudere kinderen mogen de ouders ook naar binnen 7 De tweede bel is het teken dat de lessen beginnen en de ouders verlaten de lokalen 8 en de school. Zij mogen in het belang van het onderwijs aan de kinderen, niet op het 9 schoolplein blijven praten Namens de schoolleiding van de Lente, Marjan van Utrecht
--	--

Verwerkingsvragen van tekst 1

Vraag.1.

Wat voor tekst is het?

- A) Een advertentie
- B) Een brief
- C) Een folder

Vraag.2

Aan wie is deze tekst geschreven?

- A) Aan de openbare school de Lente

- B) Aan de ouders
- C) Aan de kinderen

Vraag 3

In welke plaats staat de school?

- A) Utrecht
- B) Amsterdam
- C) Dat staat niet in de brief

Vraag 4

Uw kind zit in groep 6 en het is voor jullie vandaag een bijzondere dag omdat uw kind 10 jaar wordt. Mag u met uw kind mee naar binnen?

- A) Ja
- B) Nee
- C) Misschien

Vraag 5

Welk kind zit per week langer op school?

- A) Een kind uit groep 3
- B) Een kind uit groep 5
- C) Allebei even lang

Vraag 6

Hoe laat gaan de deuren van de school 's morgens open?

- A) 8.15
- B) 8.30
- C) 8.45

Vraag 7

Waar gaat de tekst over?

- A) Over de tijden en regels op school
- B) Over het gedrag van de ouders
- C) Over de bijzondere dagen op school

Vraag 8

Waarnaar verwijst **zij** in regel 8 in de tekst? Schrijf het antwoord op.....

Vraag 9

Op welke dag hebben de kinderen 's middags vrij?

- A) Op woensdag
- B) Op vrijdag
- C) Elke middag

Vraag 10

Een kind uit groep 1 wil niet dat zijn ouders weggaan. Mogen de ouders blijven?

- A) Ja, als de ouders stil zijn.
- B) Nee
- C) Soms wel, soms niet

Vraag 11

Uw kind zit in groep 5. U brengt uw kind elke dag naar school. De bel gaat. Uw kind wil dat u mee naar binnen gaat. Mag dat?

- A) Ja, want alle ouders mogen naar binnen.
- B) Nee, alleen de ouders van kinderen die jarig zijn mogen naar binnen.
- C) Nee, alleen de ouders van de kleine kinderen mogen altijd mee naar binnen.

Vraag 12

Waarom mogen de ouders niet op school blijven praten?

- A) Omdat de juf niet wil laten zien wat ze doet.
- B) Omdat de juf bang is voor de ouders.
- C) Omdat de kinderen dan niet rustig kunnen werken.

Vraag 13

Als je deze tekst van school krijgt, wat doe je er dan mee?

- A) Ik bewaar hem want dan kan ik het nog eens nalezen.
- B) Ik lees de tekst en gooi hem dan weg.
- C) Ik denk dat het niet belangrijk is en lees hem niet.

Vraag 14

Een ander woord voor “iets bijzonders” (regel 5) kan zijn?

- A) iets gewoon
- B) iets speciaals
- C) iets vervelends

Tekst 2

Inkopen doen

Ali en Bob zijn met de auto op weg naar het huis van Sofie, een zus van Ali, om bij koffie te gaan drinken. Plotseling komt er een brommer om de hoek.

- 1 Ali Hé, rustig aan, jij. Het is hier een woonwijk. De jeugd van tegenwoordig
2 houdt zich ook helemaal niet aan de verkeersregels Stoplichten nooit van
3 gehoord. Richting aangeven. Daar doen ze niet aan.
4 Bob Wat ben jij nou weer aan het mopperen. Doe toch eens wat rustig aan. Jij
5 maakt je overal druk over.
6 Ali .Doe eens rustig.....zeg dat maar tegen die jongeren op hun brommers. Ze
7 moesten een rijbewijs invoeren om op een brommer te rijden. **Ik** krijg dat
8 ventje nog wel.

Wat later dan ze van plan waren omdat er een ongeluk was gebeurd, komen ze bij het huis van Sofie.

- 9 Sofie Wat zijn jullie laat. Het is al tien uur.
10 Alie Ja maar ik moest een heel stuk omrijden, want er was een wegomlegging. Er
11 was een ongeluk gebeurd. We hadden beter met de tram kunnen gaan.
12 Sofie Gelukkig dat je **hier** nu met de auto bent dan kunnen we wat boodschappen
13 doen.
14 Ali Boodschappen, wat heb je dan allemaal nodig?
15 Sofie Ik wil mijn kamer verven en behangen en ik heb nog wat planken nodig voor
16 al mijn boeken. **Die** liggen nu allemaal op de grond.
17 Ali Laten we na de koffie maar gaan. Dan is het nog rustig.



voor elke klus in huis

Het is nog erg rustig als ze met zijn drieën bij de Gamma aankomen om de boodschappen voor Sofie te kopen

- 18 Ali Oké, wat voor kleur verf wil jij hebben. Ik vind zacht groen in jouw kamer
19 wel mooi.
20 Sofie O nee, daar houd ik helemaal niet van. Ik dacht meer aan licht blauw of
21 Ali roze.
22 Sofie Roze wat is dat nu weer voor een kleur en dat voor een kamer.
23 Ali Ik vind het wel mooi en alles staat dan zo gezellig.
24 Bob Zeg jij ook eens wat. Wat voor kleur vind jij mooi?
25 Sofie Ik vind deze blauwe kleur erg mooi. Daar staan alle kleuren behang bij.
26 Ik ben het met je eens. Het wordt deze verf en nu nog even het behang
27 Sofie zoeken.
28 Verkoper Meneer, kunt u vertellen waar het behang ligt?
29 Sofie Derde pad links., mevrouw
30 Dank u, dan gaan we **daar** even kijken.

Om één uur hebben ze alle boodschappen gekocht en brengen Ali en Bob Sofie naar huis.

Verwerkingvragen van tekst 2

Vraag 1

Wat is het onderwerp van het plaatje?

- A) Bouwen
- B) Klussen
- C) Verven

Vraag 2

Uit hoeveel delen bestaat de tekst?

- A) 1
- B) 2
- C) 3

Vraag 3

Hoeveel mensen praten er in het verhaal?

- A) Twee
- B) Drie
- C) Vier

Vraag 4

Waar zijn Ali en Bob in het eerste deel van de tekst?

- A) Bij Ali
- B) In de auto
- C) Bij Sofie

Vraag 5.

Waarom moppert Ali aan het begin van de tekst?

- A) Omdat hij moet omrijden.
- B) Omdat de bromfietzers zich niet aan de verkeersregels houden.
- C) Omdat een jongen door een groen licht rijdt.

Vraag 6

Waarom waren Ali en Bob later bij Sofie?

- A) Omdat ze te laat van huis zijn gegaan.
- B) Omdat ze haast een ongeluk kregen.
- C) Omdat ze anders moesten rijden.

Vraag 7

Hoe laat is het ongeveer als ze naar de Gamma gaan?

- A) 9 uur in de morgen
- B) 11 uur in de morgen
- C) Eén uur in de middag

Vraag 8

Met welke kleur verf gaan ze de winkel uit?

- A) groen
- B) blauw
- C) roze

Vraag 9

Gaan Ali en Bob de volgende dag Sofie helpen met het verven en behangen?

- A) Ja
- B) Nee
- C) Dat weet ik niet.

Vraag 10

Waarnaar verwijst het woord ik (regel 7) in de tekst? Schrijf het antwoord op.....

Vraag 11

Waarnaar verwijst het woord hier (regel 12) in de tekst? Schrijf het antwoord op.....

Vraag 12

Voor welk woord wordt die (regel 16) gebruikt?

- A) de boeken
- B) de planken
- C) de verf

Vraag 13

Voor welk woord wordt daar (regel 30) gebruikt?

- A) Bij de Gamma
- B) Bij de verf
- C) Bij het behang

Vraag 14

Wie is de broer van Sofie?.....

Vraag 15

Welke titel zou ook passen bij deze tekst?

- A) Iemand helpen klussen in huis
- B) Naar de bouwmarkt
- C) Lang onderweg

Vraag 16

Waar ligt het behang bij de Gamma?

Vraag 17

Wanneer moppert iemand?

- A) Als hij bang is.
- B) Als hij blij is.
- C) Als hij boos is.

Vraag 18

Welke verkeersregel wordt in de tekst genoemd?

- A) Richting aangeven
- B) Rechts rijden
- C) Verboden te parkeren

Mondeling

Vraag 19: Vertel in je eigen woorden het verhaal.

Tekst 3

1 Jean heeft kiespijn. Hij moet naar de tandarts maar hij kan pas in de middag komen
2 omdat het weekend is. Zijn eigen tandarts werkt nooit in het weekend maar alleen van
3 maandag tot vrijdag.. Jean ligt om twee uur in de grote stoel bij een onbekende
4 tandarts en kijkt **hem** een beetje bang aan. De tandarts pompt de stoel omhoog.. Jean
5 moet van de tandarts zijn mond opendoen. Zijn kaken doen dan pijn. De tandarts kijkt
6 met een lamp. **Zijn** hoofd komt dicht bij het hoofd van Jean. Dan onderzoekt de
7 tandarts alle tanden en kiezen. Hij ziet niet gelijk welke kies pijn doet. Hij moet eerst
8 een foto maken. Op de foto ziet hij in welke kies een gaatje zit. De tandarts vertelt
9 Jean dat hij de kies moet trekken. Jean is bang want hij denkt dat **het** veel pijn zal
10 gaan doen Jean doet zijn mond open en zijn ogen dicht. Eerst geeft de tandarts hem
11 een injectie. Dat doet pijn! Dan moet Jean even in de wachtkamer wachten tot de
12 verdoving werkt. Daarna probeert de tandarts de kies te trekken, maar dat gaat niet zo
13 gemakkelijk. Jean heeft tranen in zijn ogen. Als de tandarts klaar is mag Jean zijn
14 mond spoelen met water. Hij gaat rechtop zitten en drukt op een knopje. Dan stroomt
15 er water in het glas Met het water spoelt Jean zijn mond . Als alles klaar is laat de
16 tandarts de stoel omlaaggaan. Jean is blij dat de slechte kies getrokken is. De
17 tandarts vertelt hem dat hij het eerste uur niet mag eten en drinken. Ook vertelt hij dat
18 Jean een paracetamol moet nemen als de verdoving is uitgewerkt. Jean bedankt de
19 tandarts, betaalt en gaat naar huis. Hij is blij dat alles achter de rug is.

Verwerkingsvragen van Tekst 3

Vraag 1

Wat voor tekst is het?

- A) Een brief over de werktijden van de tandarts.
- B) Een advertentie voor de tandarts
- C) een persoonlijk verhaal

Vraag 2

Welke dag is het in dit verhaal?

- A) Zaterdag
- B) Zondag
- C) Zaterdag of zondag

Vraag 3

Waarom moet de tandarts een foto maken?

- A) Omdat hij niet kan zien welke kies kapot is.
- B) Omdat hij geen gaatje ziet en denkt dat er niets aan de hand is.
- C) Omdat hij veel geld wil verdienen.

Vraag 4

Welke volgorde is niet juist?

- A) In de stoel liggen, omhoog gaan, mond opendoen
- B) Injectie krijgen, kies trekken, in de wachtkamer even wachten
- C) Kies trekken, mond spoelen, stoel omlaag doen.

Vraag 5

Waarnaar verwijst het woord hem (regel 4) in de tekst?

- A) De kies
- B) Jean

C) de tandarts

Vraag 6

Waarnaar verwijst het woord zijn (regel 6) in de tekst?

- A) Het hoofd van Jean
- B) Het hoofd van de tandarts

Vraag 7

Waarnaar verwijst het woord het (regel 9) in de tekst?

- A) Het trekken van de kies
- B) De kiespijn
- C) De verdoving

Vraag 8

Waarom heeft Jean tranen in zijn ogen?

- A) Omdat hij het erg verdrietig vindt dat hij een kies moet missen.
- B) Omdat de tandarts de verkeerde kies trekt.
- C) Omdat het trekken heel moeilijk gaat

Vraag 9

Hij is blij dat alles achter de rug is (regel 19). Wat betekent de uitdrukking blij dat alles “achter de rug is” in deze tekst?

- A) Blij dat alles voorbij is.
- B) Blij dat niemand er iets van wist.
- C) Blij dat hij een andere tandarts had.

Vraag 10

Welke titel zou het best bij het verhaal passen?

- A) Kiespijn in het weekend
- B) Op controle bij de tandarts
- C) Geen tandarts voor Jean

Vraag 11

Zet de onderstaande zinnen in de volgorde zoals het in het verhaal staat.

1. Jean krijgt een verdoving.
2. Jean belt de tandarts.
3. Jean betaalt de tandarts.
4. Jean heeft pijn in zijn kies.
5. Jean kies wordt getrokken.
6. Jean mag zijn mond spoelen.

Vul alleen het cijfer van de zin in de onderstaande rij in.

--	--	--	--	--	--

Mondeling

Vraag 12

Waarom gaat Jean naar een onbekende tandarts?

Vraag 13

Wat zou betekenen tot “de verdoving werkt”? (regel 11-12)

Vraag 14

Voelt Jean nog pijn als de verdoving is uitgewerkt?

Vraag 15

Vertel in je eigen woorden het verhaal.

Extra

Vraag 16

Op welke bladzijde staat tekst 2?.....

Vraag 17

Wat is de titel van tekst 2?.....

Vraag 18

Hoeveel oefeningen heeft tekst 1?.....

Vraag 19

Welke tekst is voor ouders heel belangrijk?.....

Vraag 20

Welke woorden in tekst 3 zou je willen opzoeken in een woordenboek.
Onderstreep ze.

Tekst 4

1. Danka is de naam van een hondje. Het is twee jaar oud. Het leeft in Slowakije en het is een chihuahua. Dit soort hondjes heeft korte pootjes, een rond kopje en een spits snuitje. Sinds kort staat Danka officieel geregistreerd als het kleinste hondje ter wereld. Het diertje heeft lang haar en is nog geen 18 centimeter hoog. Het weegt slechts 765 gram wat voor dit soort honden erg weinig is. De vachtkleur is bruin en grijs. De eigenaar van het hondje is Igor Kvetko. Hij was heel trots op het kleine hondje en schreef een brief naar het *Guinness Book of Records*. Dit boek houdt allerlei records bij over heel bijzondere gebeurtenissen, mensen en dieren. Kvetko fokt al 14 jaar honden. Hij zag al snel dat Danka superklein was, zelfs voor een chihuahua.
5. Enkele weken later bracht de postbode een certificaat van het *Guinness Book of Records*. Op dit certificaat stond dat Danka inderdaad de kleinste levende hond op deze wereld was. Danka lust geen eten uit blik. Alleen de lekkere dingen peuzelt ze eruit. Twee keer per dag eet ze een bakje droge hondenbrokjes van circa 15 gram. Dat is haar hoofdmaaltijd.
10. *De Telegraaf*, 4-4-2004



Danka

Verwerkingsvragen van tekst 4

Vraag 1

Waar komt de tekst vandaan, denk je?

- A) Uit een studieboek
- B) Uit een krant
- C) Uit een advertentie

Vraag 2

Wat is een chihuahua?

- A) een plaats in Slowakije
- B) een soort hond
- C) een soort eten voor de hond

Vraag 3

Hoeveel weegt Danka?

Vraag 4

Hoe heet de baas van Danka?

Vraag 5

Wat voor kleur haren heeft Danka?

Vraag 6

Is Danka een vrouwtjes of een mannetjes hond?

Vraag 7

In welk jaar is Danka geboren?

Vraag 8

Hoeveel eet Danka op een dag?

Vraag 9

Waarom schreef Igor Kvetko naar het Guinness Book of Records?

- A) Omdat hij dacht dat Danka de kleinste hond ter wereld was.
- B) Omdat hij al 14 jaar kleine hondjes fokt.
- C) Omdat hij Danka het liefste hondje op de wereld vindt.

Vraag 10

Wat is een ander woord voor certificaat?

- A) Geld
- B) Een soort diploma
- C) Brief

Vraag 11

Op regel 12 staat: "*Alleen de lekkere dingen peuzelt ze eruit*". Wat betekent peuzelt?

- A) Ze eet langzaam
- B) Ze kiest wat ze eet.
- C) Ze vindt het niet lekker wat ze eet.

.

Vraag 12

Wat zou de beste titel zijn voor dit verhaaltje?

- A) Igor Kvetko fokt al 14 jaar honden.
- B) Kleinste hond ter wereld
- C) Nieuw record voor Slowakije

Mondeling

Vraag 13

Vertel in een paar zinnen waar het verhaal over gaat.

Vraag 14

Bewaar je het verhaal over Danka als je het gelezen hebt?

Tekst 5

Hieronder zie je titels van stukjes uit de krant.
Lees de titels. Zeg waar het stukje over zal gaan.
Kruis het goede antwoord aan

Vraag 1-5.

Titels van krantenkoppen

A	Pakje sigaretten fors duurder	roken is slecht voor de gezondheid de prijs van de sigaretten de pakjes sigaretten worden groter
B	Klassen steeds groter	het aantal leerlingen in de klas neemt toe kinderen steeds ouder als ze naar school gaan. Grotere tafels voor de kinderen in de klas.
C	Voorlezen is belangrijk	Kinderen lezen steeds meer. Kinderen kunnen beter luisteren dan zelf lezen het is goed om kinderen voor te lezen.
D	Gladheid door ijzel veroorzaakt Ongelukken	veel ongelukken door het slechte weer in de winter veel ongelukken door het slechte weer in de zomer Het is altijd glad op de Nederlandse wegen.
E	Hoge huizenprijs slecht voor Doorstroom	doordat de prijzen van de huizen zo hoog zijn gaan niet veel mensen verhuizen Het is slecht om huizen te kopen door de hoge stroomprijs De stroomrekening van de huizen is omhoog flink omhoog gegaan.

Verwerkingsvragen van tekst 5

Bij welke titel van het krantenartikel passen de onderstaande zinnen? (A-E)

Vraag 6

Kinderen zijn nieuwsgierig naar alles wat er in de wereld gebeurt. Zij horen graag andere mensen vertellen over leuke dingen als ze zelf nog niet kunnen lezen

Vraag 7

Omdat het weer al enkele weken rond de 0° graden schommelt is het 's morgens verraderlijk op de Nederlandse wegen.

Vraag 8

Dat roken slecht is voor de gezondheid weet iedereen al lang. Toch blijven er veel mensen roken ondanks dat de prijs van de sigaretten elk jaar flink omhoog gaat.

Vraag 9

In de laatste jaren is de prijs van een groot aantal woningen met wel 50% gestegen. Daarom durven er niet veel mensen naar een ander huis te verhuizen.

Vraag 10

Door de bezuinigingen van de laatste jaren in het basisonderwijs komen er steeds grotere aantallen kinderen in een klas te zitten. Dit zorgt voor extra werkdruk bij de onderwijskrachten.

In welk krantenartikel (A – E) staan de volgende onderstaande woorden.

Vraag 11

klein, bibliotheek, boeken

Vraag 12

koud, gevaarlijk, file

Vraag 13

flatgebouwen, huurhuizen, makelaar

Vraag 14

40% van de jeugd, lekker en stoer, geldgebrek.

Vraag 15

Moeilijk voor de leerkrachten, meer lawaai, meer vriendjes en vriendinnetjes.

Tekst 6

	Slapen
1	We (ver)slapen een derde deel van ons leven. De slaap heb je hard nodig, want
2	overdag verbruik je een hoop energie.
3	Je hebt per dag zo'n 8 tot 12 uur slaap nodig.
4	Wat is slapen nu eigenlijk?
5	Je bent moe. Je gaat naar bed. Langzaam vallen je ogen dicht.....
6	DOEZELEN
7	Je slaapt nog niet echt, maar merkt steeds minder van de wereld om je heen. Als je in
8	deze fase wakker wordt, is het soms alsof je niet geslapen hebt.
9	LICHTE SLAAP
10	Nu ga je echt slapen. Je spieren worden slapper en de hersenactiviteit neemt af. De
11	lichte slaap duurt ongeveer een half uur.
12	DIEPE SLAAP
13	Van de lichte slaap ga je naar de diepe slaap. Je gaat rustiger ademen, je spieren zijn
14	nu helemaal ontspannen en je hartslag, bloeddruk en temperatuur gaan omlaag. Je
15	bent moeilijk wakker te krijgen.
16	REM-SLAAP
17	Na ongeveer anderhalf uur slapen, wordt je lichaam weer wat actiever. REM is een
18	afkorting van Rapid Eye Movement. Je ogen bewegen heen en weer terwijl je slaapt.
19	Deze REM slaap heb je 5 of 6x per nacht. In de REM-slaap ga je dromen. De dromen
20	duren ongeveer vijftien minuten. Dromen herinner je je niet meer, of je moet tijdens
21	een droom wakker worden.
22	Na de REM-slaap ga je weer terug naar de lichte slaap, dan komt de diepe slaap, dan
23	weer de REM-slaap. Deze volgorde wordt 5 of 6x herhaald. Daarna word je wakker en
24	ben je fit voor de nieuwe dag.
25	Meestal zijn dromen leuk. Maar soms droom je over enge dingen. Dat noem je
26	"nachtmerries".
27	Nachtmerries krijg je, wanneer je koorts hebt, als je binnenkort iets moet doen wat je
28	niet leuk vindt (bijvoorbeeld een spreekbeurt houden), als je teveel eet voor het
29	slapen gaan, of als je iets engs hebt gezien (bijvoorbeeld op de t.v.)

Verwerkingsvragen van tekst 6

Vraag 1

Waar staat deze tekst in?

- A) Krant
- B) Studieboek
- C) Folder van de gemeente

Vraag 2

Wat zou een goede titel zijn?

- A) Slapen om weer fit te worden

- B) De verschillende fases van het slapen
- C) Slapen om lekker te dromen

Vraag 3

Waarom moeten we 's nachts slapen?

- A) Omdat er 's nachts niets te doen is
- B) Om nieuwe energie op te laden
- C) Om alles te vergeten

Vraag 4

Als je in deze **fase** wakker wordt, is het soms alsof je niet geslapen hebt. (Regel 7-8)

Fase is een tijdsduur. Hoe lang zou het hier zijn?

- A) Minder dan een uur
- B) Meer dan een uur
- C) 8 uur

Vraag 5

Wanneer word je het snelst wakker?

- A) Tijdens de lichte slaap
- B) Tijdens de diepe slaap
- C) Tijdens de REM slaap
- D) Tijdens het doezelen

Vraag 6

Wat betekent REM?

Vraag 7

Uit welke taal is REM afkomstig denk je?

Vraag 8

Na de REM slaap komt de

- A) Diepe slaap
- B) Doezelslaap
- C) Lichte slaap

Vraag 9

Wanneer herinner je je dromen?

- A) Als je tijdens het dromen wakker wordt.
- B) Als de dromen heel lang duren.
- C) Als de dromen je gelukkig maken.
- D) Nooit

Vraag 10

Soms droom je over nare dingen. Hoe heet dat?

- A) Nachtmerrie
- B) Boze dromen
- C) leuke dromen

Vraag 11

Wat is de beste samenvatting van deze tekst?

- A) Wij slapen allemaal tot 12 uur per nacht en dromen dan vaak en soms hebben we enge dromen, nachtmerries.
- B) Slapen is eigenlijk hetzelfde als wakker zijn. Er gebeurt niet veel alleen heb je je ogen dicht.

- C) Slapen is heel belangrijk voor de mens. We slapen niet de hele nacht even diep.
Slapen geeft de mens weer nieuwe energie.

Mondeling

Vraag 12

Hoeveel uur slaap heeft iemand nodig volgens de tekst?

Vraag 13

Hoelang duren dromen?

Vraag 14

Wanneer kun je een nachtmerrie krijgen?

Extra Mondeling

Vraag 15

Welke vragen van tekst 5 zijn moeilijk?

Vraag 16

Welke vragen van tekst 6 zijn gemakkelijk?

Vraag 17

Lees je de krant?

Ja.

Welke artikelen?

.....

Nee.

Waarom niet?.....

.....

Einde van de leestaken

Dank je wel voor je medewerking.

Bijlage D - indeling van vragen bij leestaken in tekstcategorieën en subcategorieën

Tekstkenmerken											
Inhoud van de tekst voorspellen aan de hand van plaatjes, een titel of zin	2.1	4.2	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5				
Tekstsoort, tekstkenmerken. Aantal mensen, opbouw	1.1	1.2	1.3	2.2	2.3	3.1	4.1	6.1			
Achtergrondkenmerken											
Maakt gebruik van voorkennis	1.5	1.9	3.3	3.4	6.7						
Woorden											
Woorden uit de context afleiden.	1.14	2.17	3.9	3.13	4.10	4.11	6.4	6.6	6.10		
Woorden voorspellen op grond van een tekst	5.11	5.12	5.13	5.14	5.15						
Interpreteren											
Interpreteren uit de tekst.	1.10	1.11	2.9	2.14	3.2	4.5	4.6	4.8	6.5		
Zoekend lezen											
Zoeken in de tekst naar het goede antwoord	1.5*	1.9*	2.4	2.8	2.18	4.3	4.4	6.8	6.12	6.13	
Lexicale samenhang											
Begrijpt verwijswwoorden (persoonlijk aanwijzend, betrekkelijk)	1.8	2.10	2.12	3.5	3.6	3.7					
Verwijswwoorden van plaats	2.11	2.13	2.16								
Verbindingswoorden In zinnen	1.4	6.9									
Functionele relaties in de tekst op lager niveau											
Signaalwoorden/ Sleutelwoorden van tekst herkennen	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10						
tijdsrelaties in de tekst	1.6	2.7	3.11	4.7							
Ziet oorzaak en gevolg	1.12	1.13	2.5	2.6	3.8	3.12	3.14	3.19	4.9	6.3	6.14
Functionele relaties van de tekst op hoger niveau											
Kan met eigen woorden het verhaal weergeven	2.19	3.15	4.13								
Kan de hoofdgedachte uit een tekst halen	1.7	2.15	3.10	4.12	6.2	6.11					
Mondelinge vaardigheid											
Kan vragen over de tekst mondeling beantwoorden	3.12*	3.13*	3.14*	4.14*	6.12*	6.13*	6.14*	6.15*	6.16*	6.17*	
Kan met eigen woorden het verhaal weergeven	2.19*	3.15*	4.13*								
Expliciete lees strategieën											
Instructietaal	3.16	3.17	3.18	3.20							
Tekstvaardigheid	6.15	6.16									
Leesgedrag	1.13*	4.14	6.17								

Bijlage E - samenvatting van observaties bij dertien cursisten

Checklist bij onderzoek leestaken	13 informanten op weg naar niveau 2 van het ROC Midden Nederland
Leest zoekopdrachten van voor tot achter	12 informanten lezen de hele tekst van boven naar beneden maar twee informanten, Nathalie en Jacky gaan binnen een paar minuten naar de vragen. Eén cursist, Satie, leest de tekst alleen maar in delen.
Gebruikt de hele tekst	Acht informanten zien dingen die in de tekst staan niet staan. Ze zien bijvoorbeeld niet de naam en het adres van de school (tekst 1), de datum en de naam van de krant (tekst 4). Hassan, Neda, Mila, Satie en Jacky zien alle elementen van de tekst.
Begrijpt instructietaal	Alleen Jacky heeft niet veel moeite met de instructietaal en heeft hier geen uitleg over nodig. Bij de anderen varieert de mate van hulp van een enkele maal, Hassan tot bij bijna alle opdrachten Nathalie en Lama.
Vraagt om verduidelijking (woorden)	Twee mensen, Samira en Satie, vragen niet om de verduidelijking van de woorden. Zij zeggen dat ze alle woorden wel begrijpen. Er wordt regelmatig om uitleg van de woorden gevraagd, alhoewel ik zeg dat ik het niet kan zeggen. Hulpvragen: Jacky 1x Mila en Mara 2 x Fatima 3 x Hassan, Faria, Thera 4x Neda 5x Nathalie 6x Narima 7x De informant die het meeste vroeg was Lama. Zij vertelde dat ze de tekst niet kon maken als ze niet zeker was over de woorden. Dat lieten meerdere andere informanten mij ook weten bij de nabespreking. Vier informanten, Narima, Faria, Thera en Neda, raakten geïrriteerd toen ik de woorden niet wilde vertellen.
Vraagt om verduidelijking (voordoelen)	Negen informanten vragen niet om een verduidelijking door het voor te doen. Vier informanten doen dat wel en vier informanten bij tekst 3, bij de tandarts. En daarnaast één van die informanten bij tekst 4. De woorden waar om gevraagd werd, met bewegingen erbij, waren trekken door Hassan en Fatima en spoelen ook door Hassan. Ook werd door Mila gevraagd om de woorden pompt en rechtop. Alleen Fatima vroeg om de woorden vacht en peuzelen. Uit tekst 4
Slaat opdrachten over	Alle informanten slaan de vragen over waar ze moeite mee hebben. Voor iedereen zijn dat de verwijsvragen uit tekst 1 (1.8) en de vragen 10 en 11 uit tekst 2. Alleen Jacky kondigt aan dat ze de vragen niet heeft ingevuld. Dit komt omdat ze er moeite mee had. De andere informanten wachten tot ik vertel dat ik graag wil dat ze het invullen. Het aantal vragen dat men open liet was verschillend. Minimaal 3 vragen maar Nathalie en Lama lieten er veel meer open. Zij dachten de vragen bij de uitleg met mij te kunnen bespreken.
leesgedrag	
verwerkingsgedrag	Veel informanten zijn nauwkeurig bezig met het verwerken van de taken. De meeste informanten strepen iets af als ze het gebruikt hebben. Ze vullen de kolom in. Alleen het verwerkingsgedrag van Fatima en Lama is erg slordig.
schrijven	Bij het schrijven van een antwoord kijken de meeste informanten in meer of mindere mate terug hoe ze iets moeten schrijven. Alleen Jacky, Narima en Thera kijken niet terug als ze iets moeten invullen. Het handschrift van de

	mensen is heel verschillend. Sommige mensen lijken moeite te hebben, zelfs met het overschrijven van de goede antwoorden zoals Samira terwijl Nathalie een keurig handschrift heeft. Satie en Mara gebruiken veel blokletters.
Links of rechtshandig	Van de 13 informanten waren drie mensen linkshandig Dit waren Faria, Thera en Satie.
Leesgedrag: motivatie	De motivatie was bij iedereen, op Narima en Mila na, groot om aan de eerste sessie mee te doen. Bij de tweede sessie was er minder animo bij Faria, Thera, Narima, Nathalie en Neda. Zij hebben wel allemaal meegedaan aan alle taken. Alleen Nathalie en Samira hebben de taken in drie keer gedaan in verband met gezondheidsklachten, de tijd en de kinderopvang
Leesgedrag: concentratie	Haast alle informanten werken geconcentreerd aan hun taken. Wel waren Samira, Nathalie en Mara sneller afgeleid en hadden na ruim een half uur al zichtbaar moeite om zich te blijven concentreren.
enthousiasme	De meeste informanten vonden het leuk om mee te doen. Ze vonden de taken niet moeilijk zeiden ze. Alleen Samira was niet zo enthousiast maar deed toch mee.
Leesgedrag: mondbewegingen	Acht informanten lezen met mondbewegingen. Alleen Nathalie, Satie, Samira, Jacky en Hassan lezen zonder mondbewegingen. Daarnaast lezen sommige informanten alleen bij de moeilijkere delen en de vragen met mondbewegingen zoals Narima, Faria, Thera, Mila. Lama, Neda, Fatima en Mara lezen hele stukken duidelijk hoorbaar voor mij terwijl ze niet hardop hoefden te lezen. Mara las haast alles met mondbewegingen.
Leesgedrag: Vinger bij de zinnen	Negen informanten houden hun vinger bij de tekst Soms bij alle teksten, soms als ze terug gaan naar de vragen. Veel informanten speuren daarnaast met hun potlood langs de regels op zoek naar het antwoord. Alleen Samira, Nathalie en Jacky houden niet echt hun vinger bij de tekst al speuren ze wel met hun potlood langs de regels op zoek naar het goede antwoord. Narima gebruikt alleen haar vinger als ze een verhaal moet navertellen
Hoeveel keer vraagt hij/ zij uitleg tijdens de leestaken	Dit is erg verschillend Samira en Satie vragen maar 3x om hulp en de meeste hulpvraag kwam van Lama 19 x. Gemiddeld wordt er door de groep 10 x om hulp gevraagd. De meeste uitleg ging over vraag 3.11. Tekst 5 kon haast niemand maken zonder instructie. Bij tekst 5 moesten tien informanten alle onderdelen uitgelegd krijgen,
Schrijft woorden over op een papier om thuis te leren	Twee informanten schrijven wat woorden over omdat die onbekend zijn en ze het graag willen weten. Narima is niet tevreden met mijn uitleg en wil het in het Arabisch weten. Neda vindt het nodig dat ze sommige woorden moet kennen en schrijft ze op om de woorden te onthouden.
Onderstreept onbekende woorden.	Geen van de informanten onderstreept systematisch de onbekende woorden. Mila onderstreept de antwoorden in de tekst en Satie, Thera en Samira onderstrepen wat woorden wanneer ze mij wat uitleggen Fatima en Neda onderstrepen maar in één tekst 1 woord dat ze niet kennen.
Wil weten of het antwoord juist is	Zeven informanten zijn erg gericht op het goede antwoord. Mara, Satie, Nathalie, Faria en Thera zijn niet zo gebrand op het goede antwoord omdat ze denken dat ze het goed hebben ingevuld. Hassan heeft een houding van dat hoor ik wel aan het eind. Vooral Samira, Lama, Neda, Narima en Mila raken een beetje gefrustreerd als ik het nog niet kan vertellen. Jacky en Fatima zeggen het later wel te horen. Ze willen wel graag een nabespreking.
Wil weten wat hij/zij niet kon beantwoorden	De houding ten opzichte van deze vraag is in hoge mate hetzelfde als de vorige. Omdat ik met iedereen de vragen besprak, hebben veel mensen nog wat tijdens de uitleg ingevuld. Alleen Samira liet wat vragen open.

Tijdsbesteding per taak	De tijdsbesteding per taak varieerde enorm. Taak 1: tussen de 8 (Satie) en 45 minuten (Samira) De gemiddelde tijd was 17 minuten. Taak 2: tussen de 20 minuten (zeven informanten) en 45 minuten (Samira). De gemiddelde tijd was haast 28 minuten voor deze taak. Taak 3: tussen de 15 minuten(Jacky en Faria) en de 35 minuten (vier informanten. De gemiddelde tijd voor deze taak was ruim 25 minuten. Taak 4: tussen de 8 minuten (Thera) en 35 minuten(Samira en Mara) De gemiddelde tijdsduur was 17 minuten voor deze taak. Taak 5: tussen de 8 minuten (vier informanten) en de 20 minuten (Samira& Narima) De gemiddelde tijd was bijna 12 minuten. Taak 6: tussen de 15 minuten(Neda &Jacky) en de 40 minuten (Nathalie en Narima) De gemiddelde tijd was ruim 26 minuten voor deze taak.
Blijft lang hangen in een vraag	De meeste informanten niet. Alleen Neda bleef lang hangen in de verwijsvragen van tekst 1 en 2. Nathalie deed erg lang over tekst 2 en 6 maar dat was meer dat haar concentratie minder werd. Ook Narima moest over sommige vragen lang nadenken. Samira had heel veel tijd nodig voordat ze naar de vragen ging Bij tekst 1 wel 20 minuten. Dit was meer dan de gemiddelde tijd voor die opdracht.
Controleert de antwoorden	Alleen Jacky kijkt het systematisch door. Narima & Neda & Thera en Hassan controleren ook regelmatig de antwoorden. De andere informanten gaan incidenteel naar de antwoorden terug.Ze gaan niet bij elke tekst terug of ze gaan alleen terug als ze iets opvalt wat echt niet past. Veel informanten worden bij de uitleg overvallen dat ze vragen hebben overgeslagen en Lama en Nathalie kiezen ervoor om sommige vragen bewust open te hebben staan om die tijdens de uitleg met mij te bespreken..
Verbeterd de antwoorden	Bij de bespreking van de antwoorden verbeterden al de 13 informanten hun antwoorden. Samira en Hassan verbeteren maar weinig hun antwoorden (ieder 2 x) Nathalie & Lama en Faria verbeterde de meeste keren hun antwoorden.
Kijkt terug in de tekst	Alle informanten kijken terug in de tekst. Opvallend is dat tekst 1 als zeer gemakkelijk wordt ervaren en veel informanten weinig terugkijken in die tekst. Vooral Satie & Mara & Fatima & Mila kijken in deze tekst haast niet terug en zeggen in de nabespreking dat ze die tekst wel kennen. Ze krijgen zovaak brieven van school. Samira zoekt opvallend vaak op de verkeerde plek in de tekst. Als Fatima & Mila & Lama een vraag moeten beantwoorden beginnen ze vaak weer bovenaan in de tekst. Niet iedereen is in staat om het antwoord op de goede plek te zoeken.
Kijkt terug naar de vragen	Lama & Mara kijken niet terug naar de vragen. De andere informanten kijken meer of minder vaak terug in de tekst.
Zoekt bevestiging bij de onderzoeker.	Zeven informanten zoeken geen bevestiging bij de onderzoeker en gaan aan de slag De andere zes informanten zoeken regelmatig oogcontact met de onderzoeker
Zoekt veel steun bij de onderzoeker	Alleen Neda& Lama en Fatima zoeken steun bij de onderzoeker. Ze vragen heel veel keer of ze op de goede weg zijn. Ze vertellen alle drie dat ze erg gespannen zijn om het te doen. Ze zitten allen in dezelfde groep in Breukelen en kennen mij minder goed. Misschien is dat de verklaring.
Planning. Kijkt gelijk naar de vragen	Niemand kijkt gelijk naar de vragen Ook niet als ze al bij de latere taken zijn. De informanten lezen eerst de tekst voordat ze naar de vragen gaan. Bij de latere taken kijken Jacky & Mara en Nathalie wel hoeveel vragen er bij de opdrachten horen. Mara en Nathalie vertelden dat ze wilden weten of

	ze genoeg tijd hadden voor de hele opdracht.
Past manier van lezen aan de tekstsoort aan	Nee. Iedereen leest eerst de hele tekst. Wel wordt er in de moeilijker teksten meer met hun vinger gewerkt en wordt tekst 1 nauwelijks door sommige informanten bekeken die meer de vragen vanuit hun persoonlijke ervaring opschrijven
Leest spellend	Niemand leest spellend maar twee informanten, Lama en Mara, lezen bij de langere woorden niet vloeiend en een beetje met horten en stoten
Past expliciet genoemde lees strategieën toe.	Deze opdracht wilde ik controleren door de extra oefeningen bij tekst 3 en tekst 6. Deze oefeningen werden niet door iedereen goed gemaakt. Twee informanten, Neda en Satie, sprongen eruit doordat ze niet wisten wat ze moesten doen. Daarnaast konden acht informanten de instructie "onderstrepen" niet toepassen, terwijl dat volgens de docenten een strategie is die vaak uitgelegd is. Wel missen veel informanten de instructietaal die bij de andere vragen nodig is. Zoals samenvatting, mondeling, plaatje, titel
Gebruikt lay out	Vier informanten, Hassan, Narima, Neda en Thera, maken beide keren gebruik van de plaatjes. Vier informanten, Samira & Jacky, Nathalie en Mila maken van maar één plaatje gebruik. De andere vijf informanten hebben de plaatjes niet gezien. Daarnaast zien sommige informanten niet de regelverdeling. Vooral Hassan, Mila tellen alles met de vinger in plaats van gebruik te maken van de regelindeling. De onderverdeling van een tekst en het alinea gebruik is voor Nathalie, Mara en Lama niet helemaal duidelijk
interpretatie	Veel informanten worden onzeker als ze iets uit de vragen moeten afleiden. Alleen Faria en Jacky tonen geen onzekerheid als ze iets uit een vraag moeten afleiden. De andere informanten wel in meer of mindere mate. Lama, Nathalie, Samira en Mara vinden het moeilijk om iets te interpreteren.
Reflecteert op de tekst	Alleen bij Narima, Neda en Jacky is er sprake van een reflectie op een of meerdere teksten. Neda laat door de consequentie van haar antwoorden zien dat ze over tekst 2 zeker heeft nagedacht. Bij Fatima, Satie, en Hassan zie je een reflectie bij de mondelinge uitleg van de teksten. Nathalie, Mara en Samira hadden teveel moeite met de tekst om te kunnen reflecteren. Faria en Thera gunden zich geen tijd om te reflecteren Thera reflecteerde wel in de nabespreking en bij de uitleg van vraag 5.3 dat kinderen eigenlijk beter kunnen luisteren dan lezen. Bij Mila en Lama kwam het niet naar voren, zowel niet bij de bespreking als bij Lama bij de nabespreking.
Persoonlijke uitbreiding	De meeste informanten mengden bij tekst 1, de school hun persoonlijke ervaringen met de tekst. Het sterkst deden dat Fatima, Maya, Satie, Mila. Nathalie en Lama zeiden dat ze de tekst niet goed konden maken omdat hun kind nog niet op school zat. Hassan en Samira hebben geen kinderen maar vulden in op basis van de verhalen uit de omgeving. De andere informanten mengden wat ideeën met de tekst. Deze tekst werd als zeer gemakkelijk ervaren terwijl er door de informanten gezamenlijk 55 fouten waren gemaakt. Tekst 2 leenden zich bij sommige vragen tot een persoonlijke uitbreiding. Vraag 2.9 was voor Mara duidelijk een ja want verven en behangen is geen vrouwenwerk en natuurlijk ga je jouw zus helpen. Deze tekst werd door de meeste informanten als het moeilijkst ervaren door de dialoogvorm, de lengte, de beeldspraak "ik krijg dat ventje nog wel". De tekst had meer dan gemiddeld aantal vragen (19 vragen) en gezamenlijk waren er 83 vragen fout beantwoord. Tekst 3, de tandarts, leende zich tot persoonlijke uitbreiding bij juist die mensen die ervaring hadden met het trekken van een kies bij de tandarts.

	Narima & Faria & Fatima & Neda & Mila & Nathalie & Satie. Zij alleen lieten zich leiden door hun eigen ervaringen. Ook Jacky had ervaring bij de tandarts omdat zij als tandartsassistente gewerkt had. Bij de vraag wat de volgorde van het verhaal was vulde Jacky & Satie en Lama in wat in hun land gebruikelijk was. Mensen die kennis hadden van het trekken van een kies vertelde in vraag 3.15 veelal hun eigen persoonlijke ervaringen erbij. Deze tekst werd over het algemeen niet als moeilijk ervaren en totaal hadden de informanten 58 fouten bij deze tekst gemaakt. Tekst 4. Hier werd de persoonlijke overtuiging vooral zichtbaar in vraag 3.6 Is het een mannetje of een vrouwtje. Vijf informanten zochten niet in de tekst omdat ze van de naam uitgingen. Drie informanten vertelden dat het een mannetjesnaam was en twee informanten een vrouwtjesnaam. Er werden in tekst 4 53 fouten door de informanten gemaakt. Tekst 5 werd door de informanten als heel gemakkelijk ervaren. Zij konden vooral bij vraag 1 hun persoonlijke overtuiging kwijt. Haast iedereen vulde in slecht voor je gezondheid. Bij de uitleg aan mij over hun antwoorden verbeterden negen informanten deze vraag omdat het niet klopte met duur. Alleen Jacky en Hassan hadden de vraag vanaf het begin goed begrepen. Narima en Samira bleven bij hun overtuiging dat het slecht was en dat dat in de krant stond. In tekst 5 werden door de informanten gezamenlijk 28 fouten gemaakt. Tekst 6 werd door de meeste informanten als een leuke informatieve tekst gevonden. Thera zou de tekst het liefst kopiëren omdat er erg veel informatie in stond. In deze tekst werd het minst de persoonlijke ervaringen van de cursist genoemd. Vraag 3 en 10 is meermalen verkeerd beantwoord omdat de informanten dat vonden en niet omdat ze dat lazen. In tekst 6 werden door de informanten gezamenlijk 43 fouten gemaakt. In de tweede sessie werden minder de persoonlijke ervaringen verteld dan in de eerste sessie. Misschien omdat ze aan de manier van werken gewend waren of omdat ze over de teksten gesproken hadden met elkaar. De tweede sessie werd opmerkelijk beter gemaakt dan de eerste sessie.
Wereldkennis uitbreiding	In sommige teksten zou een mate van wereldkennis de teksten vergemakkelijken. Ook bleek het juist de kennis te kunnen vertroebelen. Tekst 2, De Gamma, was voor haast alle informanten bekend. Het kwam dan ook in de IJsbreker voor. Maar de vier informanten wisten de openingstijden en keken niet in de tekst wat er werkelijk stond. In tekst 2 zette de kennis over de bereikbaarheid van een tandarts in het weekend mensen op het verkeerde been want zij dachten dat je in het weekend naar het ziekenhuis moest. In tekst 4 zou de bekendheid van het "Guinness book of records" het begrip kunnen vergemakkelijken. Het riep zelf bij de bibliothecaresse, Samira, geen beelden op. Zij worstelde even erg met de inhoud als de andere informanten. Ook zorgde Slowakije voor veel onbegrip en voor Nathalie was de naam van de man al een struikelblok.
Herhalen van het woord dat onbekend is	Vier informanten herhaalden regelmatig het woord dat voor hen onbekend was. Zij vertelden dat ze het wilde onthouden. Voor Narima waren dat de woorden verdoving en injectie. Voor Thera was dat het woord doezelen. Ze vond het een leuke klank hebben. Voor Fatima waren dat de woorden mondeling en mopperen. Ze zei dat ze wel eens vroeger van die woorden gehoord had, maar dat ze de woorden weer vergeten was en dat mag eigenlijk niet. Voor Neda waren de woorden moppert en verdoving nodig om te herhalen. Ook vroeg ze bij de bespreking of ze de woorden goed onthouden had.
Begripscontrole door het stellen	Drie informanten vroegen nooit of ze de vraag goed begrepen hadden. Dat waren Samira, Satie en Mara. Zij gingen bij de bespreking er ook niet van

van een vraag	uit dat ze iets niet begrepen hadden. Zij vonden alle drie dat ze het eigenlijk wel wisten en dat de teksten echt niet moeilijk waren. Lama en Fatima stelden veel vragen of ze het goed begrepen hadden. Zij zochten ook bij de oefening veel steun bij de onderzoeker.
Vertaling in de eigen taal	Niemand ging een woord vertalen in zijn eigen taal. Wel vertelden informanten dat ze dat bij een tekst altijd eerst doen bij de onbekende woorden. Vooral Narima, Nathalie en Mara willen de woorden eerst in hun eigen taal erbij schrijven. Doordat ze geen woordenboek mochten gebruiken waren, konden ze deze strategie niet toepassen.
Transfer van T1	Voor de Afghaanse informanten, Mila, Faria en Thera, was dat het woord energie dat in hun taal hetzelfde is. Satie had het met meerdere woorden omdat het Engels haar T1 is. De Spaanstalige informanten herkenden het woord rapid als rapido.
Zoekt op achterkant naar ontbrekende tekst	Zes informanten zoeken meerdere keren op de achterkant naar informatie. Narima, Thera en Mara deden dat bij zeker 3 teksten.
Deductie/inductie (bewust toepassen van de taalregel)	Zes informanten legden mij een taalregel uit. Faria bij tekst 2 over die dat je dan iets moet gaan zoeken. Thera bij tekst 3: Als een vraag begint met waarom moet je altijd antwoordde met omdat. Lama legde tekst 4 uit <i>Dit</i> soort hondje iets ergens anders kijken. Jacky legde de regel uit van hier en daar in tekst 2 bij het huis van Sofie. Neda paste ook de taalregel die toe in tekst 2 en Mila legde mij uit bij vraag 8 in tekst 1 dat zij naar iets anders wijst.
Vraagt om uitspraak van een woord	Alleen Narima en Thera vroegen om een woord uit te spreken. Bij Narima ging het om injectie (ze wist wat het betekende) en bij Thera om chihuahua en doezelen. Zij vroegen de uitspraak tijdens het lezen van de teksten.
Heeft IJsbreker geleerd met behulp van een steuntaal	Alleen Neda heeft de IJsbreker gevolgd met als steuntaal het Nederlands. Zij beheerst geen andere taal voldoende om haar te helpen bij het aanleren van de methode. Narima, Lama en Samira hebben met het Arabisch, hun T1, de methode gevolgd op de computer. Jacky en Mara met Spaans, hun T1. Voor Satie is het Engels haar T1. Voor Hassan was het Arabisch de tweede taal en voor Nathalie was het Frans ook de tweede taal. Dit waren voor hen de steuntalen om de methode te leren. Zij beheersen de taal ook daadwerkelijk voldoende om er steun aan te hebben. Voor Thera, Faria, Mila, Fatima werd het Engels genomen als steuntaal. Dit biedt op dit moment geen enkele steun meer. Thera en Mila herkenden de eenvoudige woorden uit tekst 4 en 6 niet eens als Engels.
Kan in eigen taal lezen en schrijven	Iedereen kan in eigen taal lezen en schrijven. Faria, Thera, Samira, Lama, Fatima, Narima en Mila zijn via het Engels in het Latijnse schrift gealfabetiseerd. Nathalie en Hassan via het Frans. Voor Mara, Jacky en Satie leverde het Latijnse schrift geen problemen op. Neda vertelde dat het Servische schrift alleen wat meer letters heeft maar ook tot het Latijnse schrift behoort.
Bespreking van de taken	
Vraagt uitleg van de woorden bij de bespreking	Al zeggen de meeste informanten alle woorden te kennen en het echt niet moeilijk is worden er tijdens de bespreking van de taken door iedereen diverse woorden gevraagd. De informanten die de meeste woorden vroegen waren Lama en Mara. Zij zeiden ook dat veel woorden onbekend waren. Zowel tijdens de bespreking van de taken als tijdens de nabespreking.
Kan zich mondeling	De meeste informanten kunnen zich begrijpelijk uitdrukken en de mondelinge vragen beantwoorden. Lama, Nathalie, Mara en Samira zijn

begrijpelijk uitdrukken.	niet in staat om de vragen goed te beantwoorden. Over het persoonlijk leven is het alleen met Samira zeer moeizaam om een gesprek te voeren. Opvallend was dat Hassan zich in de eerste sessie moeite had bij de mondelinge vragen en 3 weken later bij de tweede sessie zich een heel stuk beter kon uiten. Thera, Faria, Fatima zijn echte krompraters maar kunnen zich wel duidelijk verstaanbaar maken.
Kan mondeling een verhaal vertellen.	De bovenstaande personen, Lama , Nathalie, Mara en Samira kunnen niet een verhaal begrijpelijk vertellen als het over de tekst moet gaan. Zij vertellen mij dat andere mensen hen altijd goed begrijpen. Alleen Mara praat regelmatig thuis Nederlands en de andere praten nooit Nederlands buiten de lessen. De drie anderen: Lama , Nathalie, en Samira zeiden dat ze teveel alleen zaten en geen Nederlands kunnen oefenen door hun gezinsomstandigheden.
Zoekt op de goede plek bij het uitleg geven	Lama, Nathalie, Mara en Samira zijn ook de informanten die vaak niet op de goede plek zoeken. Vooral Lama en Samira willen het antwoord verbeteren als ik vraag hoe ze aan het antwoord zijn gekomen. Zij zijn toch wat onzeker over hun antwoord. Daarnaast zijn deze informanten erg op het goede antwoord gericht. Zij willen beide tot een goed antwoord komen en laten vaak niet tot zich doordringen waarom iets beter is. Beide informanten deden ook mee omdat ze zeer gespitst zijn op niveau 2 in verband met hun paspoort. Ook Mila, Fatima en Faria raken soms in verwarring als ze terug moeten gaan naar de vragen.
Begrijpt deel niet van de mondelinge vragen	Bij een groot deel van de informanten kwam dat door de vragen die niet begrepen werden. Alleen Narima en Jacky hadden nergens moeite mee wat betreft het mondeling gebeuren. Voor een deel komt het door de onbekende woorden in de mondelinge vragen, bijvoorbeeld 3.14, de verdoving is uitgewerkt, voor een deel doordat ze de instructietaal niet voldoende beheersen en het door de onderzoeker anders verwoord moet worden.
Antwoord snel gevonden	Nathalie, Lama en Samira hadden langere tijd nodig om het goede antwoord te vinden.
Mondelinge bespreking van de taken	De mondelinge nabespreking van de taken varieerden van 25 minuten (Samira) tot 70 minuten (Fatima) Met alle informanten zijn de taken besproken aan het eind van elke taak De gemiddelde bespreking over de taken en de antwoorden was 45 minuten.
Mondelinge nabespreking van alle taken. Inzien van de taken, nadat alle taken gecorrigeerd waren door de onderzoeker.	Niet met alle informanten zijn de taken nabesproken. Mila was langdurig in haar eigen land in verband met een sterfgeval en Faria gunde zich geen tijd. moeten hun taken nog inzien.

Bijlage F - achtergrondkenmerken 13 informanten

Cursistnummer	Mrs01	Mrs02
Naam	Hassan	Narima
Geslacht	Man	Vrouw
Geboortejaar	1977	1966
Vooropleiding	9 jaar school waarvan 3 jaar AVO	12 jaar school vergelijkbaar Havo diploma
Geboorteland	Marokko	Irak
Moedertaal	Tamazight	Arabisch
Overig beheerste talen	Arabisch Frans (gealfabetiseerd) Engels (beetje)	Engels. In deze taal is ze gealfabetiseerd maar ze is alles vergeten, volgens haar zeggen
In Nederland sinds	September 2003	December 1999
Thuisituatie	Gehuwd. Woont met zijn vrouw samen	Gehuwd met twee kinderen
Partner	In Nederland geboren Marokkaanse	Met man uit Irak gekomen. Samen in dezelfde groep leerzaam
Werk	Ja, schoonmaker. Spaart voor technische opleiding.	Huisvrouw
Werk in land van herkomst	5 jaar boer, verkoper van landbouwproducten	Huisvrouw
Inschrijfdatum cursus	Januari 2004	Januari 2004
Welke cursussen in Nederland	Cursus inburgering.	Cursus inburgering
Bekend met Nederlandse taal voordat ze / hij kwam.	Paar maanden Nederlandse les gehad in Marokko	Nee. Eerst heeft zij het hier zelf geleerd. In verband met haar gezondheid en kinderen niet op les.
Taal die thuis hoofdzakelijk gesproken wordt	Afwisselend Nederlands en Tamazight. Misschien Tamazight het meest	Arabisch, ook met de kinderen. De kinderen praten tegen elkaar wel eens Nederlands.
Redenen cursus	Inburgering en wil genoeg Nederlands leren voor een vervolgopleiding	Gezondheidsredenen. Hoort in een ander traject in verband met vooropleiding maar door haar gezondheid niet in staat meer en sneller te leren.
Wensen t.a.v. de cursus	Tempo. Wil wat sneller.	Wil meer grammatica.
Aanwezigheid op de cursus	Meer dan 80 % Haast altijd. Als hij afwezig is komt dat doordat hij moet werken.	Meer dan 80% In het begin veel ziek geweest.(90% de laatste maanden.

Vervolg achtergrondkenmerken informanten

Cursistnummer	Mrs03	Mrs04
Naam	Faria	Thera
Geslacht	Vrouw	Vrouw
Geboortejaar	1983	1981
Vooropleiding	5 jaar	7 jaar
Geboorteland	Afghanistan	Afghanistan
Moedertaal	Dari	Dari
Overig beheerste talen	Engels beperkt 6 maanden thuis les gehad in het Engels. Gealfabetiseerd in het Engels Zij is al haar Engels vergeten	Engels beperkt 6 maanden thuis les gehad in het Engels. Gealfabetiseerd in het Engels Zij is al haar Engels vergeten
In Nederland sinds	Oktober 2000	Oktober 2000
Thuisituatie	Bij vader Moeder en broer wonen in Amsterdam	Bij vader Moeder en broer wonen in Amsterdam
Partner	n.v.t.	n.v.t.
Werk	Eerst Nederlands leren	Eerst Nederlands leren
Werk in land van herkomst	n.v.t.	n.v.t.
Inschrijfdatum cursus	Januari 2005	Januari 2005
Welke cursussen in Nederland	NT2 in AZC 2 dagdelen per week en erg onregelmatig	NT2 in AZC 2 dagdelen per week en erg onregelmatig
Bekend met Nederlandse taal voordat ze / hij kwam.	Ja, kromprater. Zeer beperkt onderwijs gehad	Ja, kromprater. Zeer beperkt onderwijs gehad
Taal die thuis hoofdzakelijk gesproken wordt	Dari Vader spreekt geen Nederlands. De zussen praten Dari tegen elkaar	Dari Vader spreekt geen Nederlands. De zussen praten Dari tegen elkaar
Redenen cursus	Inburgering	Inburgering
Wensen t.a.v. de cursus	Veel en snel Competitief met zus	Veel en snel Competitief met zus
Aanwezigheid op de cursus	Goed, zeer leergierig	Goed, zeer leergierig

Vervolg achtergrondkenmerken informanten

Cursist nummer	Br05	Br06
Naam	Fatima	Neda
Geslacht	Vrouw	Vrouw
Geboortejaar	1963	1970
Vooropleiding	14 jaar school, 2 jaar universiteit	10 jaar school
Geboorteland	Iran	Voormalig Joegoslavië
Moedertaal	Farsi	Servisch
Overig beheerste talen	Engels (gealfabetiseerd) Zeer beperkt (ongeveer 1 jaar) en nu voor grootste deel vergeten.	Russisch. Beetje Duits, Frans, Engels en Turks Allemaal zeer beperkt. Herkende niet het Engels.
In Nederland sinds	Februari 1996	December 1998
Thuisituatie	Gescheiden, twee dochters 8 en 19 jaar	Gescheiden, twee kinderen
Partner	Met man uit Iran	Met man uit voormalig Joegoslavië gekomen.
Werk	Bereidt zich voor op werk via een taalstage in een bloemenwinkel. Wil ook in administratie of met kinderen in een peuterspeelzaal	Wil in een winkel werken. Weet nog niet goed hoe ze het moet combineren met het gezin.
Werk in land van herkomst	In de administratie	Had een eigen boetiek in kleren
Inschrijfdatum cursus	April 2003. Eerst 2 uur per week vanaf augustus 2003 4 uur per week. Vanaf augustus 2004 6 uur per week	April 2003. Eerst 2 uur per week vanaf augustus 2003 4 uur per week. Vanaf augustus 2004 6 uur per week
Welke cursussen in Nederland	Eerst in Utrecht een paar maanden, door gezinsomstandigheden (ziekte jongste kind 5 jaar geen les daarna in de regio.	Eerst in Utrecht een paar maanden, door gezinsomstandigheden. 5 jaar geen les. Daarna in de regio.
Bekend met Nederlandse taal voordat ze / hij kwam.	Nee, alleen een beetje Engels.	Nee. Hier geleerd. De laatste twee jaar heeft ze buiten school contact met Nederlanders.
Taal die thuis hoofdzakelijk gesproken wordt	Farsi. Soms leest ze voor in het Nederlands maar ze begrijpt veel woorden niet. Praat altijd Farsi met haar kinderen.	Servisch en beetje Nederlands. Haar oudste kind zegt dat ze niet goed kan praten.
Redenen cursus	Op zoek naar werk Gezondheidsredenen van haar kind. Hoort in een ander traject.	Privé. Door vertrek van haar man moet ze zelf in haar onderhoud voorzien. Gaat in het voorjaar met taalstage beginnen.
Wensen t.a.v. de cursus	Werk vinden. Zij moet van de gemeente	Werk vinden. Zij moet van de gemeente
Aanwezigheid op de cursus	Redelijk. Heeft in nov. 2004 toets 4 lezen gedaan en had 8 goed. Dit betekent dat ze hertoetst had	Redelijk goed. Wil meer grammatica. Praat heel behoedzaam en polst

	moeten worden met 3l Heeft diverse stops in verband met haar privé-omstandigheden.	steeds of haar grammatica wel goed is.
--	--	--

Vervolg achtergrondkenmerken informanten

Cursistnummer	Mrs07	Mrs08
Naam	Mila	Nathalie
Geslacht	Vrouw	Vrouw
Geboortejaar	1969	1983
Vooropleiding	12 jaar onderwijs	6 jaar onderwijs(afgebroken door de oorlog)
Geboorteland	Afghanistan	Congo
Moedertaal	Dari	Lingala
Overig beheerste talen	Beetje Engels In deze taal gealfabetiseerd. Ze kent geen enkel Engels woord meer	Frans. In deze taal gealfabetiseerd.
In Nederland sinds	Januari 2000	November 2001
Thuisituatie	Getrouwd, en 4 kinderen	Met kleine zoon, drie jaar.
Partner	Uit Afghanistan	Ongehuwd.
Werk	Misschien vrijwilligerswerk Of wat naaiwerk maar vooral huisvrouw.	Wil graag werken in de gezondheidszorg of bij de bejaarden
Werk in land van herkomst	Huisvrouw	Geen. Hielp wat thuis.
Inschrijfdatum cursus	Eerst VU, te moeilijk daarna vanaf 2002 in Maarssen.15 maanden gestopt wegens zwangerschap en geboorte dochter, terug febr. 2005	Januari 2004. Via pluswerk moet ze aan de slag om in haar levensonderhoud te voorzien.
Welke cursussen in Nederland	Inburgering, afgebroken weer opnieuw gestart.	Cursus inburgering.
Bekend met Nederlandse taal voordat ze / hij kwam.	Nee	Nee
Taal die thuis hoofdzakelijk gesproken wordt	Farsi. De tv staat wel aan in het Nederlands. Kinderen mogen onderling ook geen Nederlands spreken.	Met haar kind Frans en Nederlands. Met oudere familieleden in het weekend Lingala
Redenen cursus	Inburgering afmaken	Inburgering en doorstromen naar de arbeidsmarkt.
Wensen t.a.v. de cursus	Tempo. Wil steeds meer. Overschat haar kunnen.	Ze vindt het tempo te langzaam maar haar resultaten wijzen dat niet uit.
Aanwezigheid op de cursus	Rond de 70% gemiddeld. Niet zo'n sterke gezondheid.	Minder dan 80 % omdat haar kind veel ziek is.

Nathalie wordt begeleid door een ex-docent. Ze is nog erg onzelfstandig en moet eigenlijk begeleiding hebben. Ze was wel de eerste die zich aanmeldde om mee te doen met de leestaken.

Vervolg achtergrondkenmerken informanten

Cursist nummer	Br09	Mrs10
Naam	Lama	Satie
Geslacht	Vrouw	Vrouw
Geboortejaar	1980	1954
Vooropleiding	12 jaar onderwijs + diploma	6 jaar
Geboorteland	Egypte	Guy
Moedertaal	Arabisch	Engels
Overig beheerste talen	Klein beetje Engels Is in deze taal gealfabetiseerd.	Hindi
In Nederland sinds	30-05-2001	Januari 2000
Thuisituatie	Getrouwd met Egyptenaar en twee kinderen	Getrouwd met Nederlandse man
Partner	Uit Egypte	Nederlander
Werk	Huisvrouw. Man heeft een restaurant en is vaak weg.	Schoonmaken
Werk in land van herkomst	Administratie	In bejaardentehuis, winkel
Inschrijfdatum cursus	Mei 2004, 6 uur per week	Oktober 2004
Welke cursussen in Nederland	NT2 en MO cursussen. Allemaal een klein beetje door zwangerschappen en bevallingen	Later op les i.v.m. gezondheidsproblemen. 2004
Bekend met Nederlandse taal voordat ze / hij kwam.	Nee.Ze heeft het in Nederland geleerd.	Nee. Ze heeft het hier geleerd.
Taal die thuis hoofdzakelijk gesproken wordt	Arabisch	Nederlands. Ze wil thuis geen Engels spreken
Redenen cursus	Inburgering	Inburgering. Zoekt werk in een bejaardenhuis of winkel
Wensen t.a.v. de cursus	In administratie werken als de kinderen wat groter zijn. Wil heel graag niveau 2 halen.	Goed leren schrijven. Heeft het idee dat ze alles begrijpt wat ze leest.
Aanwezigheid op de cursus	Meer dan 80 %. Als ze afwezig is dan komt het omdat haar man moet werken. Hij past 's morgens op de kinderen.	Goed, bijna 100%

Vervolg achtergrondkenmerken informanten

Cursistnummer	Mrs11	Mrs12
Naam	Mara	Jacky
Geslacht	Vrouw	Vrouw
Geboortejaar	1970	1974
Vooropleiding	12 jaar school, geen diploma	12 jaar school, wel een diploma
Geboorteland	Dominicaanse republiek	Bolivia
Moedertaal	Spaans	Spaans
Overig beheerste talen	Geen	Heel klein beetje Engels. Wat ze op haar werk in Bolivia heeft opgepikt.
In Nederland sinds	Mei 2003	29-10-2003
Thuisituatie	Getrouwd met drie kinderen. Man tijdelijk weg in verband met problemen.	Getrouwd en 3 kinderen
Partner	Nederlander	Nederlander
Werk	Huisvrouw	Huisvrouw en in de schoonmaak
Werk in land van herkomst	Productiemedewerker Serveerster Helper in de gezondheidszorg.	Tandartsassistente, bij een reclamebureau en in een winkel.
Inschrijfdatum cursus	November 2003 een paar weken in Utrecht Januari 2004 in beginnergroep in Maarssen.	Januari 2004
Welke cursussen in Nederland	Cursus Inburgering	Cursus inburgering
Bekend met Nederlandse taal voordat ze / hij kwam.	Nee. Zij heeft het hier geleerd.	Zij was eerst als au pair geweest voor 15 maanden. Had een Nederlandse man ontmoet. Zij heeft in Bolivia Code Nederlands zelfstandig bestudeerd. Is kort op Nederlandse les geweest Ijsbrekergroep in verband met de overkomst van haar kinderen en aanpassingsmoeilijkheden volgde zij een summier programma.
Taal die thuis hoofdzakelijk gesproken wordt	Nederlands en Spaans. Het Spaans wordt minder nu de kinderen Nederlands leren	Combinatie Nederlands Spaans. Haar man spreekt beperkt Spaans en de kinderen steeds beter Nederlands
Redenen cursus	Verplichte inburgering	Verplichte inburgering
Wensen t.a.v. de cursus	Wil werken. Veel problemen en wil zich op de toekomst voorbereiden door goed Nederlands te leren en door te gaan werken.	Wil meer taal leren. Naar ander traject eind maart 2005 voor een hoger niveau en het liefs wil ze werken in de horeca. Ze denkt dat het misschien moeilijk is in verband met de schooltijden van haar kinderen.
Aanwezigheid op de cursus	Meer dan 80 %	Goed. Zij is ingestroomd in een vervolgtraject Nederlands (geen

		beginner) en heeft acht maanden les gehad.
--	--	--

Vervolg achtergrondkenmerken informanten

Cursist nummer	Mrs113
Naam	Samira
Geslacht	Vrouw
Geboortejaar	1972
Vooropleiding	14 jaar
Geboorteland	Irak
Moedertaal	Arabisch
Overig beheerste talen	Engels (6 jaar) In deze taal gealfabetiseerd. De enige informant die zegt dat ze het Engels niet vergeten is.
In Nederland sinds	Maart 1999
Thuisituatie	Alleenstaand
Partner	n.v.t.
Werk	Een dag stage in de bibliotheek. Zij heeft een slechte gezondheid Zou ook in de kinderopvang willen werken
Werk in land van herkomst	Bibliothecaresse
Inschrijfdatum cursus	Januari 2004
Welke cursussen in Nederland	In een AZC een paar maanden les
Bekend met Nederlandse taal voordat ze / hij kwam.	Nee, eerste kennismaking met het Nederlands in een AZC
Taal die thuis hoofdzakelijk gesproken wordt	Arabisch (met zus en ouders die in de buurt wonen) Zij spreekt zeer slecht Nederlands
Redenen cursus	Cursus inburgering
Wensen t.a.v. de cursus	Niveau 2 in verband met een paspoort Haar spreekvaardigheid en luistervaardigheid is zeer slecht
Aanwezigheid op de cursus	80%

Bijlage G - aantal fouten per vraag met achterliggende verklaring

nrs	fout	
1.1	0	
1.2	5	Vijf informanten lazen niet “aan de ouders” maar kozen voor de school.
1.3	6	Zes informanten lazen onder aan de brief Utrecht en kozen daarvoor. Sommige keken niet verder in de tekst
1.4	5	Twee informanten =nee; Drie informanten =misschien. Nathalie zag een verjaardag niet als een bijzondere dag. Het was volgens haar niet uit de tekst op te maken
1.5	4	Allebei even lang De informanten keken naar de dagen en niet naar de lengte van de dag. Lama vond dat als de kinderen elke dag naar school moeten ze toch even lang naar school gaan. Ze zitten allebei even lang op school omdat ze op dezelfde dagen zitten..
1.6	4	8.45=Drie informanten; 8.15=Een informant. Drie informanten keken alleen naar de schooltijden en legden geen verband met de deuren. De informant van antwoord 8.15 kruiste het aan uit persoonlijke ervaring Zij wist dat de scholen om 8.15 opengingen en keek niet verder in de tekst.
1.7	2	Hier werden de bijzondere dagen in relatie gebracht met dat de ouders niet naar binnen mogen. Deze twee informanten hadden ook beiden vraag 4 over de verjaardag fout.
1.8	12	Iedereen gokte hier wat anders. De vraag werd veelal overgeslagen en daarna ingevuld als zin door zes informanten. Sommige kozen voor een verwijzing naar de docenten(Twee), de kinderen (Drie), het schoolplein (Eén) Mila had het goed en legde hier nog de taalregel uit.
1.9	0	Iedereen had deze vraag goed. Iedereen wist het ook maar de meeste mensen hadden nog wel teruggekeken in de tekst. Fatima , Mara en Satie hadden niet gekeken want zij wisten het wel
1.10	7	Vier=soms wel, soms niet; Drie=ja. In deze vraag zat veel persoonlijke ervaring. Dit kon zowel negatief als positief uitpakken. De drie mensen die ja zeiden vonden ook dat het ja moest zijn omdat ze dat met hun kinderen zelf hadden meegemaakt en/of ook van mensen in de omgeving hadden gehoord.
1.11	4	In verwarring gebracht door B die mogen ook naar binnen. Jacky las niet verder toen ze het antwoord had gevonden. De andere informanten werden in verwarring gebracht en vonden dat er bij deze vraag twee antwoorden goed waren.
1.12	2	Dit was hun persoonlijke ervaring. Het stond nergens in de tekst. Bij de nabespreking moesten Hassan en Mara wel lachen om hun

		antwoord en gaven toe dat ze dat eigenlijk niet dachten.
1.13	1	Nathalie was de enige die zij dat ze het weggooide. Zij krijgt zoveel dat ze het niet leest. Persoonlijk houdt ze helemaal niet van lezen en ze denkt vaak dat iets niet belangrijk is.
1.14	3	Iets gewoons. Ze wisten dit woord al en zijn door de tekst niet op een ander idee gebracht (Mila, Samira, Nathalie.) Mila heeft de tekst er niet op na gelezen want ze wist het.
2.1	5	Twee=bouwen; Drie=verven. Tekst ging over verf kopen. Zij gingen vertellen waar het verhaal over ging en hebben niet naar het plaatje gekeken. Gamma is om te bouwen en daarom gaat het verhaal daarover. Het woord klussen was voor tien informanten een onbekend woord., maar sommige hadden het goed omdat ze op de goede plek gekeken hadden.
2.2	0	Niemand had deze vraag fout
2.3	2	Ze zagen de verkoper niet. Ook niet bij de nabespreking.
2.4	4	Drie= bij Sofie, één = bij Ali Ze zagen niet in de tekst op weg naar. Toen Mila mij het vertelde las ze het hardop voor maar vulde wel Sofie in. Fatima, Mila, Mara en Samira begrepen de inhoud van de zin niet precies.
2.5	7	Omrijden=Vijf; door groen licht =Twee. Bij de bespreking had Jacky het gelijk door dat groen licht niet goed was. Neda aarzelde nog even met het bevestigen dat het verkeerd was.. Ze zeiden beide dat ze het verkeerd hadden gelezen. Omrijden als antwoord. Ze keken niet in het begin van de tekst. Drie informanten kenden niet de uitdrukking "in het begin van de tekst" Zij zochten in het tweede deel en zagen daar een ongeluk staan.
2.6	6	"Haast een ongeluk kregen" stond bij één van de antwoorden. Een deel van de informanten las het verkeerd. Er was een ongeluk gebeurd en men dacht dat ze zelf een ongeluk kregen. Ze wezen allemaal het woord ongeluk aan waar ze het gevonden hadden.
2.7	6	Twee=1 uur; Vier= 9 uur. Tweewezen op 1 uur aan het eind van het verhaal. Narima dacht dat als alle boodschappen gekocht waren hetzelfde was als de boodschappen kopen. Vier informanten zeiden dat ze geen tijd zagen. Twee informanten zochten specifiek 9 uur omdat ze van hun kennis waren uitgegaan. De gamma is om 9 uur open.
2.8	1	Samira zag de kleur groen staan en las niet verder. Met welke kleur gaan ze de winkel uit. Deze vraag riep vooral bij Neda wat verwarring op. Is het nu weggaan of is dat komen..
2.9	4	Nee zei Faria maar bij de uitleg vertelde ze dat ze nee schreef omdat het nergens staat. Ja zeiden Fatima, Mara en Samira waarvan de eerste twee heel duidelijk lieten blijken dat je je zus

		toch ging helpen. Volgen Mara kunnen vrouwen niet eens verven en behangen dat is veel te zwaar.
2.10	10	Vier informanten schreven:” invoeren op een brommer rijden” Thera schreef “ tijd” Ali begreep ze bij de nabespreking niet waarom ze dat had ingevoerd.en vier andere informanten schreven “ik krijg dat ventje nog wel”. Satie schreef “Bob” omdat ze dacht dat Ali daar tegen sprak. Deze vraag lieten acht cursisten open tot bij de bespreking. Het worden moeilijke vragen gevonden om te beantwoorden. Bij de nabespreking begrepen zes cursisten ineens wel dat Ali het goede antwoord moest zijn
2.11	9	Zeven informanten= regel invullen met zoiets als boodschappen doen, (regel in de buurt van hier) Eén informant= was een ongeluk gebeurt. Iedereen wist dat ze ergens naar moesten zoeken maar de Negen informanten wisten niet werkelijk waarnaar ze moesten zoeken. Bij de nabespreking begrepen vijf informanten het ineens wel.
2.12	2	Eén informant =verf; Eén informant = planken. Mara heeft bij deze tekst heel veel vragen met verf ingevuld. Voor Satie was het planken. Dat stond in de tekst. Zij vertelde dat ze het woord planken wel kende. Vijf informanten kenden het woord niet maar kozen toch voor boeken omdat ze dat woord kennen en boeken op de grond kunnen liggen.
2.13	2	Nathalie antwoordde hier bij de Gamma want daar gaat de tekst toch over. Mara had bij deze vraag weer verf ingevuld.
2.14	1	Mara vulde ook bij deze vraag verf in en vertelde dat ze gingen verven.Mara kwam bij het vertellen over de tekst dan dat ze gingen verven Ze vertelde niets over het boodschappen doen of het wat later op bezoek komen van Ali en Bob.
2.15	10	Negen informanten=helpen klussen; Eén informant=lang onderweg. Negen informanten vinden het een goede titel terwijl bij vraag 9 slechts vier informanten het niet zeker wisten of ze gingen helpen en één informant niet ging helpen Informanten die 2.9 fout hadden, hadden 2.15 ook fout. Vier mensen die niet wisten of ze gingen helpen vulden toch als titel in helpen klussen in huis. Neda die lang onderweg had ingevuld, schreef bij vraag 6 ook haast een ongeluk kregen en vertelde in haar verhaal over de tekst heel consequent over het ongeluk en dat ze daarom later waren. Dit toont aan dat ze duidelijk over de tekst had nagedacht.
2.16	3	Drie informanten vulden het aan met een zin. Fatima maakt het af met “ klussen in huis” Lama met “ die liggen nu allemaal op de grond” en Mara koos ook hier weer voor de verf..(mooie kleur)
2,17	5	Drie informanten kozen voor bang omdat ze wezen op een ongeluk dat ze in de tekst lazen. Samira, Narima en Mila dachten dat het daarop sloeg. Narima zei dat ze altijd bang was in de auto

		en dat daarom iemand moppert. Twee informanten, Fatima en Mara kozen voor bang omdat ze het niet wisten. Zij brachten het niet in verband met het ongeluk.
2.18	1	Mara kon het niet vinden in de tekst en kruiste maar wat aan.
2.19	5	Hassan had moeite om er een verhaal van te maken Nathalie kan niet gemakkelijk praten en begreep het verhaal niet helemaal. Lama zei dat het een moeilijk verhaal was en veel woorden onbekend waren. Ze kon er niets van maken. Mara miste ook de strekking van het verhaal. Zij bleef hangen in het kopen van de verf. Samira zei dat het een gemakkelijk verhaal was maar wist niet hoe ze het moest navertellen. Vier van de vijf informanten hadden niet genoeg van het verhaal begrepen om het na te vertellen. Alleen Hassan had weinig fouten, de minste van de hele populatie, Hij had in deze tekst maar 4 fouten maar had toch moeite met het navertellen omdat hij het nog niet vaak gedaan had. Hij kon wel wat vragen van het verhaal van mij beantwoorden en bleek het goed begrepen te hebben. De andere vier informanten blonken uit in een grote hoeveelheid foute antwoorden op de vragen van tekst 2.(8,7,12 en 10)
3.1	2	Zowel Thera als Faria vertelden allebei hetzelfde. Het stuk ging over de werktijden want in het stuk staat bovenaan dat de tandarts niet in het weekend werkt. De andere informanten kozen voor persoonlijk verhaal al vertelden vijf informanten dat ze het woord persoonlijk niet kenden.
3.2	0	Iedereen wist dat het of zaterdag of zondag moest zijn. Drie informanten verbeterden het tijdens de uitleg.
3.3	3	Narima, Faria en Mila kozen alledrie voor B Zij kennen de uitdrukking "niets aan de hand" niet en zoeken de regel met een gaatje. Mila vertelde bij de bespreking goed wat er aan de hand is maar vult toch verkeerd in. Ze wil niet verbeteren tijdens de uitleg. Ze leest niet altijd goed wat er staat of slaat stukjes over. Zij denkt dat ze het allemaal goed begrepen heeft.
3.4	8	Welke volgorde is niet juist. Drie informanten, Neda, Mara en Samira, gaven aan met de zin zoveel problemen te hebben dat ze niet wisten wat ze moesten invullen. Zij kozen allen voor C. Het ging zowel om de zin die ze niet begrepen als om het woord juist. Daarnaast kozen nog drie informanten voor C om diverse andere redenen. Narima had omlaag en omhoog door elkaar gehaald. Fatima was er van overtuigd dat je altijd in de wachtkamer moest wachten als je getrokken was. Dit vertelde ze ook in de samenvatting maar daar verbeterde ze zich aan de hand van de tekst. Dit ging niet zover dat ze vraag 4 ook wilde veranderen.. Satie vond dat alles fout was en koos maar wat. Hassan en Mila

		kozen voor A Zij vonden allebei dat de bovenste regel niet klopte(vooral het woord liggen) en hebben daarom niet verder gekeken.
3.5	7	Hassan, Narima, Faria, Fatima, Mila, Lama en Jacky kozen voor Jean. Deze informanten vertelden dat het echt in de tekst staat dat Jean bang is. De tandarts is toch zeker niet bang volgens sommige informanten. Lama en Jacky lachen mij uit en zeggen duidelijk Jean is toch bang en niet de tandarts. De constructie "kijkt hem een beetje bang aan" wordt niet door deze mensen begrepen
3.6	6	Zes informanten kozen het hoofd van Jean en veranderden het niet toen ik het voorlas en het klonk hen niet raar in de oren.
3.7	2	Volgens Faria en Mara is "De kiespijn" het onderwerp van het verhaal
3.8	4	Narima, Lama en Samira vonden het verdrietig om een kies te missen. Zij hadden het niet gelezen in de tekst maar hebben dat uit persoonlijke ervaring zo ervaren. Mara vertelde dat de tandarts de verkeerde tand getrokken heeft.Dat gebeurt wel eens. Ze had het niet in de tekst gelezen.
3.9	3	Satie, Mara en Samira kende de uitdrukking niet alhoewel deze uitdrukking duidelijk in de Ijsbreker staat . De andere cursisten waren de uitdrukking daar tegen gekomen.
3.10	4	Faria, Fatima en Lama schreven op controle omdat ze vonden dat je geen kiespijn krijgt als je op controle gaat.Satie vond dat niets echt paste en vulde op controle in omdat je dat moet doen.
3.11	4	Bij deze vraag werd door acht informanten bij de vraag instructie gevraagd. Deze instructie heb ik ook aan deze informanten gegeven. Bij de informanten die de vraag verkeerd hadden ingevuld hadden drie van de vier naar de tandarts in hun land gekeken. Bij Lama en Jacky wordt eerst de mond gespoeld voordat er wat wordt gedaan. Bij Satie in Guy, wordt eerst betaald voordat de tandarts wat doet. Zij keken niet veel terug in de tekst omdat ze het uit persoonlijke ervaring wel wisten. Jacky was één jaar tandartsassistente geweest. Zelfs bij de bespreking was ze er van overtuigd dat ze het goed had. Ze las er overheen dat het in het verhaal anders was. Mara zette alles willekeurig in de verkeerde volgorde. De bovenstaande mensen vroegen niet om de uitleg van de instructie.
3.12	1	Nathalie kende het woord onbekend niet en bleef steken dat Jean kiespijn had. Ze noemde niet het weekend of dat zijn tandarts alleen werkt van maandag tot vrijdag. Ze zei alleen pijn en dan ga je naar de tandarts. Toen ik wat meer wilde weten zei ze een beetje boos: " kiespijn je gaat naar de tandarts en niet naar de dokter".

3.13	3	Nathalie, Lama en Mara begrepen niet wat er met zie zin bedoeld werd. Lama zei dat als ze niet wist wat het was en dat ze dan ook geen antwoord kon geven.
3.14	8	Hassan, Narima en Jacky begrepen het woord uitgewerkt niet. Jacky dacht dat de kies nog steeds sliep. Dat het nog een dikke kies was en dat je niets voelde. Thera zocht naar pijn en vond “ dat hij nog tranen in de ogen had” dus hij heeft nog pijn. Mila dacht dat uitgewerkt en werkt hetzelfde was. Een dikke mond en je voelt niets. Nathalie dacht dat de pijn was door het trekken van de kies. Mara en Samira konden helemaal niets met deze zin, ook niet toen ik hem wat anders formuleerde.
3.15	4	Nathalie, Lama, Mara en Samira konden geen samenvattend verhaal vertellen. Ze hadden ook veel moeite met de spreekopdrachten van de andere vragen. Nathalie vertelde een verhaal over haar eigen tandartservaringen en liet dit geschreven verhaal buiten beschouwing. Omdat het verhaal over een tandarts gaat dachten de informanten dat het wel gemakkelijk was omdat ze wisten waar het over ging.
3.16	1	Satie keek niet naar de tekst maar naar de verwerkingsoefeningen van tekst 2. Zij mist heel veel instructietaal Zij is een zij instromer. Het handboek geeft aan dat de woordenschat van zij-instromers soms niet overeenkomt met de leergang.
3.17	3	Neda en Thera keken niet naar de titel maar naar het plaatje en het onderschrift. Satie schreef verwerkingsoefeningen als titel.
3.18	3	Neda en Lama kenden het woord niet en keken naar de regels van de tekst. Oefeningen staan bij alle computerprogramma's boven aan de tekst. Ook Satie vertelde dat ze het woord nog nooit is tegengekomen. Zij dacht aan delen van de tekst.
3.19	0	Iedereen vond dit een gemakkelijke Vraag
3.20	8	Deze informanten schreven voor een deel de woorden op en onderstreepten ze niet. Faria, Thera en Satie deden niets want ze wisten alle woorden. Dit vertelden ze dus de vraag was goed. Lama, Fatima, Nathalie, Mara en Samira hadden nog nooit van het woord “onderstreepen” gehoord en drie informanten Narima, Jacky en Neda zeiden dat ze het niet deden maar dat ze het wel wisten.
4.1	5	Faria, Thera en Samira kozen voor een studieboek omdat ze geen naam onder aan de tekst zagen staan. Lama en Narima kozen voor de advertentie in de krant. Zij dachten dat het in de krant stond omdat hij iets met het hondje wilde. Dan zet je een advertentie.

4.2	7	Zeven informanten kozen voor een plaats omdat het bovenaan in het verhaal stond. Vier informanten zagen het plaatje van het hondje niet. Drie mensen lazen niet dat leeft in Slowakije maar dat heeft in Slowakije. Bij de nabespreking zei Mara dat het dom van haar was omdat die naam voor de hond in het Spaans hetzelfde is. Thera vond het, in de nabespreking, dom dat ze het hondje niet gezien had.
4.3	1	Fatima schreef de lengte op in plaats van het gewicht. Zij kende duidelijk niet het verschil tussen de lengte en het gewicht.
4.4	0	Deze vraag leverde voor niemand problemen op al zeiden drie informanten dat ze het woord eigenaar niet kenden. Het was de enige naam die er stond.
4.5	0	Alle informanten zochten naar kleuren in de tekst. Niemand kende het woord vacht. Alleen Fatima vroeg om bevestiging van het woord vacht toen ze de tekst aan het maken was en Thera en Mila bij de nabespreking..
4.6	5	Fatima en Nathalie zeiden dat ze niet hoefden te zoeken want het was een mannetjesnaam. Dit zie je aan de naam. Thera en Mila wezen naar het gebruik van “ hij “ in de tekst. Deze “ hij “ stond voor Igor. Samira zei dat het helemaal niet in de tekst stond en liet de vraag eerst open. Toen ze wat moest kiezen koos ze maar voor mannetje. Ze kon niet zeggen waarom.
4.7	3	Narima, Faria en Satie hadden deze vraag fout. Narima en Faria zagen geen datum staan en vulde in twee jaar terug vanaf 2005. Satie schreef de datum onderaan over. Ze had de leeftijd van het hondje niet in relatie gebracht met de datum.
4.8	9	Vijf informanten schreven 2 keer per dag en vier informanten schreven 15 gram in plaats van 30 gram. Zij combineerden de twee zaken niet met elkaar. Bij de uitleg bleken zes informanten niet het verschil te zien tussen hoeveel en hoe vaak.
4.9	3	Narima, Mila en Samira dachten dat het antwoord B goed was. Igor fokt al 14 jaar kleine hondjes.
4.10	5	Hassan, Neda, Mila, Nathalie en Lama kozen om uiteenlopende redenen voor een brief. Neda zei dat ze het woord kende bij de nabespreking maar dat ze in de war werd gebracht door het woord brief in de tekst. Nathalie zei dat het duidelijk een brief was: omdat de postbode het bracht en die brengt alleen maar brieven. Lama zei dat er gesproken werd over een brief in de tekst en niet over iets anders. Hassan en Neda zeiden bij de nabespreking dat zij het woord geweten zouden hebben als het uitgesproken was..
4.11	4	Thera, Fatima, Nathalie en Satie kozen allemaal voor antwoord C. Ze vindt het niet lekker.
4.12	4	Lama en Mara kozen voor een nieuw record en Nathalie en Samira kozen voor het feit dat Igor al 14 jaar hondjes fokt Alleen

		Samira is consequent in het feit over de hondjes. Er is een relatie met vraag 4.9. Volgens Mara en Lama staat een nieuw record in de tekst en daarom hebben ze dat zo opgeschreven. Ze begrepen allebei in de nabespreking dat het om een klein hondje ging.
4.13	7	Fatima, Neda, Mila, Nathalie, Lama, Mara en Samira konden niet vertellen wat de rode draad in het verhaal was. Neda en Mila bleven steken in de beschrijving van het hondje en konden niet vertellen waar dit verhaal over ging. Nathalie, Mara en Samira konden helemaal geen verhaal vertellen. Hassan begon het verhaal op een heel andere manier dan de andere vijf die het verhaal wel konden vertellen. Hij begon als enige niet over het hondje maar dat er een brief gestuurd was, omdat er iets bijzonders aan de hand was, namelijk dat er een heel klein hondje was. Thera gebruikte bij het navertellen de woorden in de tekst die ze nog niet kende maar tijdens de uitleg gevraagd had zoals: een spits snuitje, bakje met hondenbrokjes.
4.14	0	Iedereen kon beargumenteren waarom ze het wel of niet wilde bewaren. De redenen om het te bewaren waren dat het een leuk verhaal was, ze het nog een keer konden nalezen en ze dan de onbekende woorden konden opzoeken. De redenen om het niet te bewaren waren dat ze niet van honden hielden, het niet zo belangrijk was om het te bewaren en het feit dat ze het nu wel wisten en het niet nog een keer hoefde te lezen.
5.1	2	Narima en Samira schreven hun persoonlijke overtuiging op. Zij gingen die overtuiging ook bij de uitleg niet verbeteren. Negen informanten schreven of zeiden eerst A maar gingen het verbeteren toen ze een uitleg gaven over hun antwoorden.o.a. Neda en Satie.
5.2	5	Narima, Faria, Thera, Mara en Jacky kozen voor C Zij hadden allen dezelfde uitleg. Als kinderen groter worden dan komen er grotere tafels en daarom moeten er grotere klassen komen. Narima, Faria, Thera en Jacky zagen een klas als een lokaal. Zij kenden de andere betekenis van het woord niet. Mara zag vooral de hoeveelheid overblijvers die steeds groter werd. Het antwoord schreef ze vanuit haar persoonlijke overtuiging.
5.3	4	Narima, Thera, Fatima en Mara kozen voor B. Kinderen kunnen niet lezen maar zijn beter in luisteren vonden Narima, Thera en Mara. Zij vonden dat luisteren heel belangrijk is voor kinderen. Dit was duidelijk hun persoonlijke visie. Fatima wist niet dat voorlezen de naam was van een activiteit. Zij las het als voor het lezen.
5.4	2	Fatima en Nathalie vonden dat het altijd glad was in Nederland. Toen Fatima deze leestaak deed was het ook buitengewoon glad.
5.5	9	Al deze negen informanten kenden de woorden niet en kozen

		voor een overeenkomst met het woord stroom. Acht informanten kozen voor B en één informant koos voor C zonder duidelijke reden. De vier mensen die het wel wisten lazen allen Nederlandse kranten en zij vertelden dat ze het woord wel kenden.
5.6	0	
5.7	0	
5.8	0	
5.9	0	
5.10	0	
5.11	1	Fatima koos voor B omdat er in een klas ook boeken gebruikt worden.
5.12	0	
5.13	0	
5.14	2	Nathalie en Mara draaiden vraag 5.14 en 5.15 om
5.15	3	Nathalie en Mara draaiden vraag 5.14 en 5.15 om. Fatima had vraag 5.11 en 5.15 omgedraaid.
6.1	1	Faria vond dat zo'n artikel in de krant stond.
6.2	6	Narima, Faria, Fatima, Mila, Lama en Satie. Narima en Faria gingen in de uitleg hun fout verbeteren. Ze vonden eigenlijk dat twee antwoorden konden. Satie, Mila en Fatima schreven slapen om weer fit te worden Terwijl Lama koos voor het antwoord "slapen om lekker te dromen"
6.3	1	Hassan. Hij vond het zelfs in de nabespreking een goede titel omdat er in de nacht niets te doen is. Hij zag niet dat je fit moet worden. Hij vroeg bij de uitleg ook om het woordje fit..
6.4	3	Faria, Satie en Mara hadden deze vraag fout. Faria weet dat het langer dan een uur is omdat korter dan een uur geen tijdje is. Zij kende het woord fase niet en kan het dan niet goed invullen. Voor Mara is fase acht uur, want zolang moet je slapen Satie kende het woord fase niet. Ze kon het ook niet uit de tekst afleiden en vulde het verkeerd in.
6.5	10	Alleen Hassan, Neda en Lama hadden deze vraag goed. De vraag was wat verwarrend voor veel informanten omdat vijf informanten., Narima, Faria, Thera, Satie en Fatima niet dachten dat doezelen slapen is. Zij dachten dat als het woord slaap er staat het dan pas slapen is..Zij hebben gekozen voor lichte slaap. Maya, Samira, Nathalie, Mila en Jacky kozen voor de REM slaap. Nathalie zag in regel 5 langzaam staan. Dit ging over de ogen die langzaam dicht vielen. Dat het over de ogen ging zag zij niet. Zij dacht dat ze op een andere plek moest kijken voor het antwoord en wel aan het eind. Langzaam snel Daarom koos ze voor REM slaap.
6.6	5	Hassan, Thera, Mila, Nathalie en Mara hadden deze vraag fout.

		Hassan begreep de zin niet met afkorting en wist niet waar hij moest zoeken. Thera schreef dat het antwoord anderhalf uur slapen was. Zij keek verkeerd. Mila liet het antwoord open. Nathalie schreef een zin "heb je 5 of 6 keer per nacht. Mara schreef dat je dan gaat dromen. Ze herkende niet het woord afkorting.
6.7	5	Narima, Thera, Neda, Mila en Mara hadden deze vraag fout. De eerste vierinformanten hadden in een eerder gesprek gezegd dat ze Engels geleerd hadden.. Zij zeiden alle vier dat het Engels verdwenen was zodra ze meer Nederlands leerde. Dit gold ook voor Faria. Fatima en Lama. Deze informanten herkenden nog net genoeg (Het woordje Eye) om het te herkennen als Engels. Nathalie werd geholpen door het feit dat twee woorden veel op het Frans leken maar het geen Frans was dus Engels was haar conclusie. Jacky wist het omdat ze veel Engels hoort. Mara wist wel wat de vertaling was voor rapid namelijk rapido maar wist niet genoeg om te kunnen zeggen dat het Engels was. Ze houdt niet van raden.
6.8	2	Satie en Jacky hadden deze vraag fout beantwoord. Ze lazen beide goed voor en kozen beide voor het verkeerde door in hun denken een stuk over te slaan wat ze voorlazen. Zij gaven daarom het verkeerde antwoord.
6.9	5	Faria, Neda, Nathalie, Lama en Samira hadden deze vraag fout beantwoord. Faria vertelt dat dit antwoord in de tekst staat. Ze herkent "of" niet. Haar persoonlijke ervaring is anders dus zijn eigenlijk meer antwoorden goed. Neda, Nathalie en Lama lazen het twee keer voor maar herkende alledrie het woordje "of" niet. Als de dromen heel lang duren dan wist Samira de dromen nog wel. Ze zag op deze vraag het antwoord niet in de tekst staan.
6.10	3	Faria, Nathalie en Mara hadden deze vraag fout. Faria begreep het woord "naar" niet. Bij de bespreking zei ik dat het ook vervelend was en toen was het volgens haar boos. Nathalie en Mara zagen niet dat het verhaal nu een andere wending nam en zij schreven leuke dingen. Ze dachten allebei dat het nog steeds over dromen ging. Ze zagen niet de overgang nog naar iets anders in het verhaal..
6.11	0	
6.12	0	
6.13	0	
6.14	1	Mara ze antwoordde met REM slaap
6.15	7	Faria, Thera, Fatima, Neda, Mila, Nathalie en Satie hadden niet gezien dat het over tekst 5 ging.
6.16	2	Faria en Thera Zij verwisselen beide de woorden gemakkelijk en moeilijk. Bij de bespreking vertelt dat ze daarom deze vraag niet goed gemaakt hebben. Ze scheven op wat ze moeilijk vonden bij

		vraag 16.
6.17	0	Iedereen vertelde of ze wat lezen en waarom en wat.Hassan, Satie lezen elke dag de Telegraaf, de Spits en/of de Metro. Mila, Mara ,Faria ,Neda, Jacky en Fatima lezen over het eigen dorp en de school van hun kinderen.. Samira is bibliothecaresse en zegt dat ze heel veel leest, ook in het Engels. Lama leest niet veel omdat ze twee kleine kinderen heeft en daarom geen tijd. Daarnaast zegt ze lezen niet leuk te vinden. Thera, Narima en Nathalie vinden lezen niet leuk. Naast hun leerboek lezen ze niet veel.

Bijlage H - overzicht van foutieve antwoorden per categorie per cursist

aantal foute antwoorden per categorie per informant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	totaal	aantal vragen	% FOUT
Tekstkenmerken	1	4	8	6	4	1	3	4	4	4	4	2	6	51	15	26,2%
Inhoud van de tekst voorspellen aan de hand van plaatjes, een titel of zin	0	3	4	2	3	1	1	3	2	2	4	2	3	30	7	33,0%
Tekstsoort, tekstkenmerken. Aantal mensen, opbouw	1	1	4	4	1	0	2	1	2	2	0	0	3	21	8	20,2%
Achtergrondkenmerken.	1	3	1	1	1	3	3	0	1	1	3	0	2	20	5	30,8%
Maakt gebruik van voorkennis	1	3	1	1	1	3	3	0	1	1	3	0	2	20	5	30,8%
Woorden	2	1	2	2	4	1	4	8	2	3	8	0	3	40	14	22,0%
Woorden uit de context afleiden.	2	1	2	2	2	1	4	6	2	3	6	0	3	34	9	29,1%
Woorden voorspellen op grond van een tekst	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	6	5	9,2%
Interpreteren	3	2	3	3	6	0	2	2	2	3	5	4	5	40	9	34,2%
Interpreteren uit de tekst.	3	2	3	3	6	0	2	2	2	3	5	4	5	40	9	34,2%
Zoekend lezen	0	0	0	0	2	1	1	0	1	1	3	1	3	13	10	10,0%
Zoeken in de tekst naar het goede antwoord	0	0	0	0	2	1	1	0	1	1	3	1	3	13	10	10,0%
Lexicale samenhang	5	5	8	3	4	4	4	6	7	4	6	2	5	63	11	44,1%
Begrijpt verwijswwoorden, persoonlijk aanwijzend, betrekkelijk	4	4	5	2	3	2	2	2	3	3	4	2	3	39	6	50,0%
Verwijswoorden van plaats	1	1	1	1	1	1	1	2	2	0	2	0	1	14	3	35,9%
Verbindingswoorden in zinnen	0	0	2	0	0	1	1	2	2	1	0	0	1	10	2	38,5%
Functionele relaties in de tekst lager niveau	4	6	1	2	1	2	4	6	5	5	6	3	5	50	20	19,2%
Signaalwoorden/Sleutelwoorden van tekst herkennen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0,0%
Tijdsrelaties in de tekst	0	2	1	0	0	0	1	2	3	4	2	1	1	17	4	32,7%
Ziet oorzaak en gevolg	4	4	0	2	1	2	3	4	2	1	4	2	4	33	11	23,1%
Functionele relaties van de tekst (hoger niveau)	1	2	4	1	4	2	2	6	7	3	5	0	5	42	9	35,9%
Kan met eigen woorden het verhaal weergeven	1	0	0	0	1	1	1	3	3	0	3	0	3	16	3	41,0%
Kan de hoofdgedachte uit een tekst halen	0	2	4	1	3	1	1	3	4	3	2	0	2	26	6	33,3%
Mondelinge vaardigheid	2	1	2	3	2	2	3	7	4	1	6	1	4	38	13	22,5%
Kan vragen over de tekst mondeling beantwoorden	1	1	2	3	1	1	2	4	1	1	3	1	1	22	10	16,9%
Kan met eigen woorden het verhaal weergeven	1	0	0	0	1	1	1	3	3	0	3	0	3	16	3	41,0%
Expliciete leesstrategieën	0	1	2	3	2	4	1	3	2	4	1	1	1	25	9	21,4%
Instructietaal	0	1	0	1	1	3	0	1	2	3	1	1	1	15	4	28,8%
Tekstvaardigheid	0	0	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	9	3	23,1%
Leesgedrag	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	3,8%
Totaal	19	25	31	24	30	20	27	42	35	29	47	14	39	382	115	25,6%